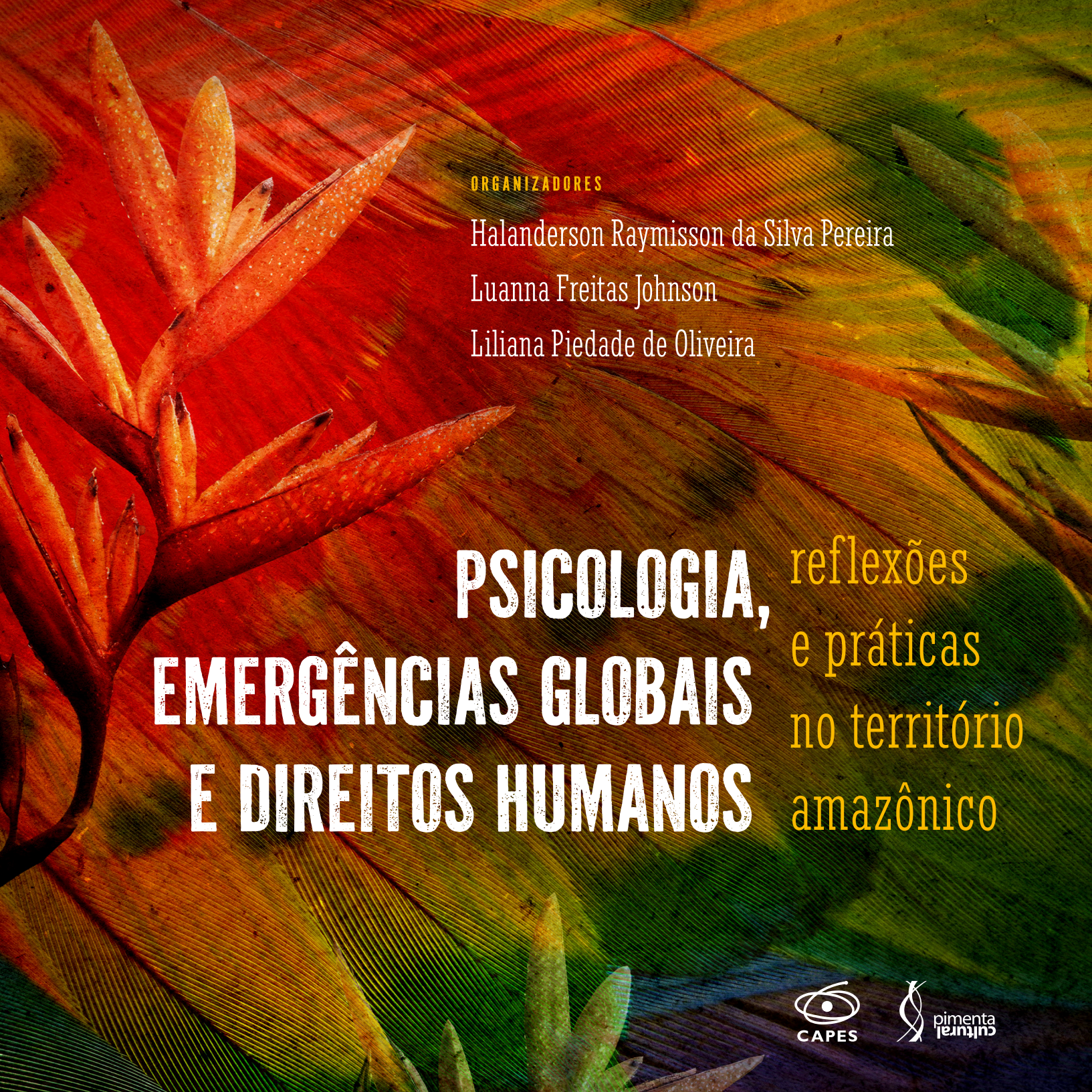




ORGANIZADORES

Halanderon Raymisson da Silva Pereira

Luanna Freitas Johnson

Liliana Piedade de Oliveira

PSICOLOGIA, EMERGÊNCIAS GLOBAIS E DIREITOS HUMANOS

reflexões
e práticas
no território
amazônico



ORGANIZADORES

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

Luanna Freitas Johnson

Liliana Piedade de Oliveira

PSICOLOGIA, EMERGÊNCIAS GLOBAIS E DIREITOS HUMANOS

reflexões
e práticas
no território
amazônico



São Paulo

2026



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P974

Psicologia, Emergências Globais e Direitos Humanos:
reflexões e práticas no território amazônico / Organização
Halanderson Raymisson da Silva Pereira, Luanna Freitas
Johnson, Liliana Piedade de Oliveira. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-773-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6

1. Psicologia. 2. Amazônia. 3. Direitos Humanos. 4. Educação.
5. Saúde Mental. I. Pereira, Halanderson Raymisson da Silva
(Org.). II. Johnson, Luanna Freitas (Org.). III. Oliveira, Liliana
Piedade de (Org.). IV. Título.

CDD: 158.8

Índice para catálogo sistemático:

I. Psicologia – Saúde mental

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	rawpixel.com, shaojan, muhammad.abdullah, wirestock - Magnific.com
Tipografias	Acumin, PF Fuel, Rockwell Nova
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Halanderson Raymisson da Silva Pereira Luanna Freitas Johnson Liliana Piedade de Oliveira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 6

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisienne Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	15
-----------------------------	-----------

Ariane Gonçalves de Moura

Apresentação	16
---------------------------	-----------

Sonia Mari Shima Barroco

Psicologia e pós-graduação: em defesa da constituição do sujeito no contexto de emergências e de desigualdades	20
---	-----------

PARTE I

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E OS COMPROMISSOS ÉTICO-POLÍTICOS NO CONTEXTO DA REGIÃO AMAZÔNICA	44
---	-----------

CAPÍTULO 1

Camila Costa de Lima

Bárbara Letícia D. de Azevêdo Peres

Maria Raquel Vieira do Carmo

Ariane Gonçalves de Moura

A Psicologia e a luta pela terra: a construção de elementos identitários que resistem ao tempo	45
---	-----------

CAPÍTULO 2

Amanda Thomaz Giffoni da Silva

Júlia Fávaro Brasil

Jessi Silva Lima

Desastres e Emergências em Rondônia: Psicologia norteando a prevenção	67
---	-----------

CAPÍTULO 3

Bruna Alessandra Araújo Souza

Catarina Bravo Lêmos

Gabriela Araujo Sales

Ruan Pablo de Oliveira Dias

Lua Clara Melo Fernandes

Psicologia Social da Amazônia:

intervenção com crianças ribeirinhas

em tempos de crise climática 87

CAPÍTULO 4

Bruno Ribeiro Silva

Solange Struwka

A Psicologia e o estudo da memória

de um bairro histórico de Porto Velho 106

CAPÍTULO 5

Anna Carolina Augusto Pereira

Cecília Ritse de Almeida Silva

Geovanna Rita Freire Matos

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

Escutar para transformar?

Tensionamentos entre Formação e Compromisso

Social no Estágio Básico em Psicologia..... 120

CAPÍTULO 6

Gisele Akemi Kimura Iguchi

Matheus Mendes dos Santos Lipinski

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica:

um relato de experiência em estágio final

em uma Universidade da Região Norte 134

PARTE II

PSICOLOGIA, DIREITOS HUMANOS, POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: SABERES, DIREITOS E RESISTÊNCIAS	151
---	------------

CAPÍTULO 7

Leandro Aparecido Fonseca Missiatto

Direitos da Vida:

da concepção antropocêntrica ao ecocentrismo dos direitos da Natureza	152
--	------------

CAPÍTULO 8

Tauana Cristina Santana

Ari Miguel Teixeira Ott

Saúde Mental Indígena e Covid-19:

o fazer da Psicologia junto às populações indígenas de Rondônia	167
--	------------

CAPÍTULO 9

Flávia Daniele Nunes Feitosa da Silva

Eliana Parente Carvalho

Júlia Carvalho Cavalcante

Ana Caroline da Silva Lopes

Karem Dato da Silva Pinto

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

**A Escuta como Prática Ético-Política
com Sujeitos em Medidas de Segurança:**

uma análise crítica de estágio em Psicologia	187
--	------------

CAPÍTULO 10

Lucas Emanuel Costa de Souza Florêncio

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

Escutar, Resistir e Reescrever:

a masculinidade negra como prática política	201
---	------------

PARTE III

**PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DESAFIOS ATUAIS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS.....217**

CAPÍTULO 11

Nádia Correa Mantoanelli

Giovanna Isabele Lobato Campos

Dayane Garcez Lopes Silva

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

**A Atuação da Psicologia na prevenção
da discriminação contra a população
LGBTQIAPN+ no espaço escolar..... 218**

CAPÍTULO 12

Ana Letícia Prestes Souza

Mariana Souza Meireles

Jessi Silva Lima

**Contribuições de uma Psicologia
Antirracista na Educação Escolar..... 238**

CAPÍTULO 13

Ana Paula Ferreira de Sousa

Bruno de Oliveira Figueiredo

**Alfabetização e Inclusão
de Crianças com TEA:
entre desafios e potencialidades..... 258**

CAPÍTULO 14

Débora Ferreira da Silva Feitosa

Marli Lúcia Tonato Zibetti

Fabiana Ramos Silva

Diélenny Silva Carlos

**O direito à educação
e a Atividade de Estudo:
desenvolvimento da capacidade de escrita
de estudantes dos anos iniciais.....277**

CAPÍTULO 15

Anna Liz Vieira da Silva

Paula Alexandre Lopes

Luanna Freitas Johnson

**Psicologia escolar em espaços
não formais de aprendizagem:**

um relato de experiência 299

PARTE IV

POLÍTICAS PÚBLICAS, SAÚDE

MENTAL E PRÁTICAS PSICOSSOCIAIS 312

CAPÍTULO 16

Erika Oliveira Chaquian

**As Políticas Públicas Intersectoriais
e a Saúde Mental no Contexto**

Socioeducativo de Rondônia 313

CAPÍTULO 17

Francisco Joaquim Martins de Sousa

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

Saúde Trans no Brasil:

avanços e desafios do processo transexualizador no SUS 331

CAPÍTULO 18

Bruna Aparecida Mendes Barros

Heloanna Vitória dos Santos Pontes

Samuel Matos do Nascimento

André Souza Rabello

Paulo Rogério Moraes

**Uso de psicoestimulantes entre
universitários da saúde em uma**

universidade pública da Região Norte 348

CAPÍTULO 19

I'reena Takiná Rossi da Cruz

Tatiana Maria Silveira Amorim

Lílian Caroline Urnau

**Vivências de Adolescentes
em um Lixão Amazônico:**

análises à luz da PHC.....367

Sobre o organizador e as organizadoras 394

Sobre os autores e as autoras..... 395

Índice remissivo.....407

AGRADECIMENTOS

Esta obra é o resultado coletivo de diálogos e reflexões iniciados durante nosso seminário, e sua concretização não seria possível sem o apoio de pessoas e instituições fundamentais.

Agradecemos ao **Programa de Pós-Graduação em Psicologia**, em especial aos seus docentes, mestrandos e corpo técnico, cujo empenho cotidiano sustenta a excelência de nossa produção acadêmica. Estendemos nossa gratidão ao **Curso de Psicologia** e à **PROPESQ**, pelo suporte institucional e incentivo constante à pesquisa.

Um agradecimento especial à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)** pelo financiamento do evento por meio do **PAEP**, viabilizando a infraestrutura necessária para a realização deste debate.

Por fim, expressamos nossa profunda gratidão aos profissionais e egressos. Suas experiências e pesquisas, generosamente compartilhadas, conferem a este livro a riqueza prática e teórica que buscamos alcançar.

APRESENTAÇÃO

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1992, p. 5).

Aceitei o primoroso e desafiador convite para escrever a apresentação deste livro, de grandíssima relevância para o curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, por motivos que elencarei a seguir. Inicialmente, porque se trata de uma obra composta, em sua maioria, por trabalhos realizados por alunos de graduação de uma instituição localizada na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, situado no seio da Amazônia Ocidental. Esses trabalhos, apresentados no IX Seminário de Psicologia (SEP) e VII Encontro Rondoniense de Psicologia Escolar/Educacional, cujo tema foi *Emergências Globais e Retrocessos nos Direitos Humanos: desafios para a Psicologia*, foram construídos com um compromisso ético-político pautado, primordialmente, na territorialidade amazônica e em uma percepção crítica diante do cenário de devastação e expropriação presente nesse território. Tais elementos tornam a concretização deste livro uma realização primordial, não somente para o curso, mas também para os amazônidas que aqui vivem, visto que a obra se fundamenta como um trabalho de reconhecimento e reafirmação do trabalho científico na Amazônia.

Milton Santos pontua que nunca, na história da humanidade, houve condições técnicas e científicas tão adequadas e capazes de construir um mundo pautado pela dignidade humana, no qual as pessoas tenham seus direitos garantidos e sua dignidade assegurada. No entanto, essas mesmas condições foram expropriadas

por um punhado de empresas que decidiram construir um mundo perverso. O geógrafo propõe ainda uma leitura do território brasileiro que evidencia tanto as desigualdades quanto as potencialidades dos movimentos de ruptura e transformação.

Os trabalhos presentes neste livro nos mostrarão diversas facetas da expropriação, desde a ambiental até mesmo a ideológica, científica e social. Veremos como o capital permeia e sustenta as desigualdades, além de problematizações primorosas acerca de questões de gênero, raça e classe em cenários escolares, comunitários, campestres, ribeirinhos, entre outros.

O livro está organizado em cinco seções. A primeira apresenta uma reflexão acerca do papel da Psicologia enquanto ciência e profissão, bem como da Pós-Graduação em Psicologia na formação de pesquisadoras(es), docentes da Educação Superior e profissionais da área, considerando o atual contexto de emergências globais e desigualdades estruturais.

A segunda seção aborda a Formação em Psicologia e os compromissos ético-políticos no contexto amazônico, contemplando discussões sobre desastres e emergências no estado de Rondônia, intervenções junto à população ribeirinha, estudos sobre memória em um bairro histórico de Porto Velho, tensionamentos entre formação e compromisso social na graduação em Psicologia, além de práticas de estágio em Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica.

A terceira seção, intitulada “Psicologia, Direitos Humanos, Povos Originários e Comunidades Tradicionais: saberes, direitos e resistências”, reúne trabalhos voltados aos enfrentamentos em saúde mental das populações originárias, às questões ambientais, às práticas de estágio com sujeitos em medida de segurança e à discussão da masculinidade negra enquanto prática política.

A quarta seção dedica-se aos processos educativos e seus desafios, a partir de uma perspectiva de práticas emancipatórias.

Nela, são discutidos, de forma diversa e politicamente situada, temas relacionados à Psicologia, Educação e Diversidade, bem como os desafios contemporâneos e as práticas emancipatórias voltadas à população LGBTQIAPN+, intervenções de uma Psicologia Antirracista no espaço escolar, a inclusão de crianças com TEA, o direito à escrita de estudantes nos anos iniciais do ensino e um relato de experiência sobre Psicologia Escolar em espaços não formais de aprendizagem.

Por fim, a quinta seção volta-se às Políticas Públicas, Saúde Mental e Práticas Psicossociais situadas no território amazônico, reunindo discussões acerca de políticas intersetoriais no contexto socioeducativo, avanços e desafios da saúde trans no Sistema Único de Saúde (SUS), uso de psicoestimulantes e análises fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

De acordo com Nise da Silveira, "É necessário se espantar, se indignar e se contagiar. Só assim é possível mudar a realidade". Que possamos, portanto, nos espantar, indignar e contagiar com os trabalhos presentes neste livro e suas respectivas temáticas, para que, assim, tenhamos ferramentas concretamente críticas para mudar a realidade, por mais utópica que pareça. Lembremos que, conforme Paulo Freire nos diz, a utopia é, ao mesmo tempo, a denúncia de um presente intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado política, estética e eticamente por nós. Começemos, então, essa criação.

Ariane Gonçalves de Moura

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI-UNIR)*

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SUMÁRIO



Sonia Mari Shima Barroco

PSICOLOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO:

**EM DEFESA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
NO CONTEXTO DE EMERGÊNCIAS
E DE DESIGUALDADES**

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.1

RESUMO

No atual contexto de emergências globais e de acirramento da desigualdade estrutural, a sociedade contemporânea tem lidado com toda sorte de dramas que podem levar ao desalento e à descrença na própria humanidade. O objetivo do presente capítulo é discutir o papel da Psicologia como ciência e profissão, bem como da Pós-Graduação em Psicologia na formação de pessoas pesquisadoras, docentes da Educação Superior e/ou profissionais da Psicologia nesse contexto. Para tanto, são apontados alguns impactos da pandemia da Covid 19, o modo como as emergências globais se revelam nas especificidades da Região Norte e reafirma a necessidade de a Psicologia, sendo uma ciência e uma profissão, identificar e enfrentar as contradições entre o discurso e a prática social sob um trabalho formativo dos sujeitos junto aos quais e com os quais atua.

Palavras-chave: Psicologia; Formação Humana; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

*Através dos outros constituímos-nos
(Vigotski, 2000, p. 34).*

O propósito deste texto é discutir o papel da Psicologia como ciência e profissão, bem como da Pós-Graduação em Psicologia na formação de pessoas pesquisadoras, docentes da Educação Superior e/ou profissionais da Psicologia, no atual contexto de emergências globais e desigualdade estrutural. Isso se mostra necessário ante a implementação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica, sendo necessário indagar como formá-los(as) na Educação Superior para a constituição de quadros para profissionais voltados a essa atuação.

O conteúdo aqui exposto resulta de diferentes estudos que vimos realizando, de natureza bibliográfica-conceitual e de campo, envolvendo profissionais da educação (pessoas professoras da educação básica e superior, psicólogas, gestoras, assistentes sociais etc.). Também decorre da atuação como professora da educação básica e superior e como psicóloga da saúde e da educação. Ao longo dessa atuação, indagamos como e em que medida os fundamentos teóricos podem orientar a prática profissional, que parece impor suas demandas e seus direcionamentos por si mesma, independentemente da totalidade, do modo como a humanidade, de modo geral, vem garantindo sua existência e das “realidades locais”.

Nesses percursos formativos e de atuação profissional, temos nos deparado com concepções de que crianças pequeninas, escolares, adolescentes, jovens e adultos se comportam de acordo com suas personalidades (em geral, consideradas quase imutáveis), suas vocações, seus interesses próprios, suas boas ou más índoles e daí por diante. Comumente é atribuído aos sujeitos o papel de vítima

do destino e do meio, reafirmando-se que todos têm a opção de alterar, por si mesmos, os rumos de suas vidas, independentemente das condições postas, bastando-lhes força de vontade.

Considerando o exposto, é necessário destacarmos diante do pressuposto científico histórico-cultural de que ninguém se faz a si mesma(o); antes, carrega consigo as marcas de seu equipamento biológico, mas, sobretudo, das relações estabelecidas com o mundo e com os outros sujeitos ao longo de seu percurso ontogenético. Cada pessoa se torna o que é num processo constitutivo e de desenvolvimento situado em dado *espaço* temporal, geográfico e cultural, enfim, num processo sócio-histórico.

Esse embasamento leva-nos a considerar que nenhum bebê nasce preconceituoso, violento, com tendências ao heroísmo, ao mau-caratismo, por exemplo. Antes, nasce com condições para apreender o mundo e aprender mais ou menos sobre ele em diferentes dimensões; para estabelecer relações com ele, carecendo, obviamente, de agentes mediadores para tanto. Por tal entendimento da constituição social do psiquismo (Vygotski, 2000), para explicarmos quem são os sujeitos que ensinam e que aprendem, na cotidianidade da vida em sociedade ou nas especificidades da educação básica e superior, precisamos situá-los nos *espaços* e indagar sobre as múltiplas determinações que recaem sobre eles e sobre como lidam com elas.

O CONTEXTO DA PANDEMIA: PROVOCAÇÕES À PSICOLOGIA

Nessa direção que apontamos, é preciso que, primeiramente, nos atentemos ao contexto atual, quando intencionamos compreender ou reafirmar o papel dos Programas de Pós-Graduação em

Psicologia do Brasil e da Região Norte; precisamos ter um demonstrativo do contexto, colocando em perspectiva alguns dados materiais/objetivos indicativos entre si.

Segundo dados da Capes (2025), o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) contou com mais de 4.660 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em 2024 e 7.275 cursos de mestrado e doutorado. Na modalidade acadêmica, são mais de 1.200 Programas com curso de mestrado (ME), 74 com doutorado (DO) e 2.516 com mestrado e doutorado (ME/DO). Na modalidade profissional, são 765 Programas com curso de mestrado (MP), 4 com doutorado (DP) e 99 com mestrado e doutorado (MP/DP). Na área de Psicologia, no biênio 2021-2022, havia 102 Programas em funcionamento, sendo 15 mestrados profissionais, 25 mestrados acadêmicos e 62 com mestrado e doutorado, havendo um aumento de 53% de 2011 a 2022.

Podemos ter uma dimensão da distribuição das matrículas em relação à população dos estados pela Tabela 1.

Tabela 1 - Relação entre matrículas de pós-graduandos/as em Programas de Psicologia e o tamanho da população das unidades da federação

UF	Nº de PPG	População Estimada (IBGE, 26/08/2023)	Matrículas em 2020	Matrículas 2020 / 100 mil habitantes
DF	6	3.135.506	202	6,44
RS	12	11.513.339	460	4,00
RN	3	3.590.862	134	3,73
PB	3	4.082.333	140	3,43
RJ	12	17.567.022	538	3,06
MS	3	2.872.237	79	2,75
PE	6	9.739.647	231	2,37
ES	2	4.157.666	94	2,26
PR	5	11.686.194	234	2,00

Brasil	101	215.024.674	4.224	1,96
SP	22	47.045.675	919	1,95
RO	1	1.836.137	35	1,91
AL	1	3.380.259	61	1,80
PA	3	8.874.569	152	1,71
PI	1	3.296.510	53	1,61
CE	3	9.299.829	141	1,52
SE	1	2.360.459	33	1,40
MG	7	21.540.965	301	1,40
MT	1	3.612.849	48	1,33
GO	2	7.312.810	95	1,30
SC	2	7.433.971	85	1,14
MA	1	7.196.124	67	0,93
BA	3	15.042.290	100	0,66
AM	1	4.340.515	22	0,51
AC	0	920.988	0	0,00
AP	0	895.612	0	0,00
RR	0	663.784	0	0,00
TO	0	1.626.522	0	0,00

Fonte: Documento de Área: Psicologia - Área 37 (Brasil, 2025, p. 9).

Pelos dados da Tabela 1, notam-se as assimetrias regionais na proporção de matrículas em Programas de Psicologia em relação ao tamanho da população. Porém, como consta no citado documento, há assimetrias entre as regiões e também dentro de um mesmo estado. Esses percentuais são resultantes das condições históricas e socioeconômicas do país, de tal modo que os estados que não

contam com Programas de Pós-Graduação em Psicologia são Acre, Roraima, Amapá e Tocantins, todos da Região Norte.

Assim, há muito por fazer, e os Programas existentes têm diante de si muitos desafios. Quando recuperamos os últimos cinco anos, retomamos o que enfrentamos na pandemia da covid-19 e o rescaldo com o qual vivemos até hoje, pois temos o triste fato de que morreram 619.056 pessoas no Brasil, sendo 47.548 da Região Norte, no período crítico de 27/03/20 a 31/12/21 (Ministério da Saúde, 2025). Lembramos o quanto a ciência em geral, com pesquisadores das mais diversas áreas, como a Psicologia, teve que produzir conhecimentos em tempo recorde para responder ao desconhecido, ao ameaçador e dizimador vírus SARS-CoV-2.

Buscamos por respostas àquele problema apocalíptico, e as produzimos em formas de vacinas, protocolos de saúde, metodologias e políticas educacionais, entre outras. Instituímos novos modos de trabalhar, de estudar, de nos relacionarmos com outras pessoas, enfim, de viver. Desenvolvemos inovações diversas para lidar com o adoecimento e a mortandade, bem como com as sequelas físicas e emocionais em meio a uma inimaginável politização partidária, seja da problemática seja das respostas que iam sendo propostas em meio a um quadro dramático, nos âmbitos mundial, nacional e local.

Porém, é importante registrarmos que, naquele período crítico, nem todos perderam vidas, bens, recursos materiais ou saúde mental, pois a "epidemia de desigualdade no Brasil antecedeu a pandemia de Covid-19", sendo este o oitavo país mais desigual do planeta, e a renda dos 10% mais ricos era 13 vezes superior à média dos 40% mais pobres (Oxfam, 2022). Para a Oxfam (2022), a pandemia gerou uma crise social, econômica e sanitária e, no Brasil, mesmo diante da vulnerabilidade notória em que se encontrava grande parcela da população, interrompeu a "tendência de redução da desigualdade de renda" que vinha ocorrendo desde o início dos anos 2000, aumentando, assim, a concentração de renda.

Conforme a Oxfam (2022), foram implementadas medidas de austeridade, as quais “[...] restringiram os investimentos em políticas públicas sociais, esse cenário se agravou ainda mais, com aumento do desemprego e interrupção de políticas públicas como a política de aumento do valor real do salário-mínimo”.

Por esta publicação da Oxfam (2022), estima-se que cerca de 377 brasileiros perderam o emprego por hora; no pior momento da crise, quase 1.400 brasileiros foram demitidos por hora e chegou-se ao recorde de 14,4 milhões de desempregados em abril de 2020. Além disso, a fome disparou: 55% da população brasileira estava em situação de insegurança alimentar (116,8 milhões, equivalente à população conjunta da Alemanha e do Canadá), e 9% passavam fome (19,1 milhões, superior à população da Holanda) em dezembro de 2020. Isso representa um retrocesso aos patamares verificados em 2004.

Na Região Norte, composta por sete estados – Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR) e Tocantins (TO) – temos as menores densidades demográficas, mas o montante de óbitos, o modo como ocorreram e os fatores que contribuíram para tanto foram muito impactantes, como consta no Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Brasileiro (Senado Federal, 2021) e como foi amplamente tratado pela imprensa e pelas mídias sociais – como o colapso de oxigênio no Amazonas, com cerca de 60 pessoas mortas por asfixia apenas no dia 14/01/2021 (Queiroz, 2024)¹, entre outros.

1 Conforme Queiroz (2024), após seis anos, o Ministério Público Federal (MPF) e a Defensoria Pública do estado do Amazonas moveram uma ação na Justiça Federal responsabilizando a União, o estado do Amazonas e o município de Manaus pela crise de desabastecimento de oxigênio medicinal em hospitais da região em janeiro de 2021. A falta de oxigênio ocorreu durante a segunda onda de infecções da pandemia de Covid-19 e resultou na morte de diversas pessoas em razão da ausência desse insumo. Além de indenizações que somam R\$ 4 bilhões, pede-se que os entes sejam obrigados a implementar mecanismos da Justiça de Transição – conjunto de medidas políticas e judiciais para lidar com violações de direitos humanos. A matéria completa pode ser acessada em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mpf-pede-que-manaus-e-amazonas-paguem-r-4-bilhoes-por-falta-de-oxigenio-na-pandemia-de-covid-19/>

Feitos esses destaques sobre as crises geradas pela pandemia, lembramos que a Região Norte possui a importante função de abrigar grande parte da Floresta Amazônica e os **povos originários** do Brasil, que estiveram e estão sujeitos às mais diferentes ameaças à sua existência com dignidade.

Como a Psicologia brasileira, com mais de 500.000 psicólogas(os), a maior do mundo (CFP, 2025), não pode ficar alheia à pandemia, também precisa se fortalecer com dados objetivos que corroborem o entendimento de suas atribuições junto às pessoas que vão ficando às margens do desenvolvimento social.

Nessa direção, é importante destacarmos que dados do Censo de 2022 (IBGE, 2022) indicam que a população indígena residente no Brasil é de 1.694.836 pessoas (0,83% da população total), sendo que houve um aumento de 0,47% da população residente no País que se autodeclara indígena em relação ao Censo de 2010 – uma elevação de 88,96% em 12 anos. Esse crescimento se deve, em parte, às inovações feitas pelo IBGE: o aperfeiçoamento do mapeamento de localidades indígenas, incluindo cidades e áreas remotas; procedimentos operacionais padronizados de abordagem às lideranças indígenas; emprego de guias institucionais e preparação das equipes regionais e locais da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e da Secretaria de Saúde Indígena (Sesai); incorporação da figura do guia comunitário indígena; treinamento diferenciado das equipes censitárias; adaptações metodológicas para facilitar a compreensão do questionário censitário etc. (IBGE, 2022).

Essas inovações contam com o emprego de tecnologias mais avançadas de produção e comunicação de dados, mas também com um maior cuidado no modo de abordar esses povos originários, de consultar e de se fazer compreender pelas comunidades indígenas e por todos os outros grupos de brasileiras(os).

Isso nos leva a refletir sobre o quanto é preciso conhecermos aspectos contextuais de suas vidas, mas sem nos esquecermos das pessoas como sujeitos socialmente constituídos. Essa atenção diferenciada que se busca para o exercício da Psicologia e de outras ciências é fruto de constantes embates e de uma vigilância constante para que ideias hegemônicas sobre o desenvolvimento dos sujeitos não neguem a importância das políticas públicas educacionais, de saúde, entre outras, a quem de direito.

A Psicologia brasileira, como área da ciência e como profissão, em muito tem atuado contra essa negação, conforme indica seu acumulado teórico e os materiais norteadores destinados aos profissionais, como podem ser encontrados, por exemplo, nas produções do Conselho Federal de Psicologia².

É possível notarmos como a **desigualdade estrutural**, própria ao acirramento da lógica capitalista, desdobra-se em várias facetas de desigualdades. Assim, a luta pela inclusão e o papel da educação formal devem ser considerados sob uma concepção crítica. Nesta terceira década do século XXI, o discurso pró-inclusão escolar/educacional se dá em meio ao acirramento da desigualdade social, que alcança níveis estarrecedores, como revelam os índices de Gini³, o que obstaculiza ainda mais o acesso às elaborações humanas materiais e não materiais por pessoas em situação de vulnerabilidade.

Reconhecemos isso como algo gravíssimo, posto que esse acesso é o que lhes permite apropriarem-se do já elaborado pela humanidade, compondo seus acervos individuais para que possam participar da vida societária, fazendo novas elaborações e novas objetivações. Isso permite que seja realizado, em suas vidas, o duplo

2 Conforme disponível no endereço <https://site.cfp.org.br/publicacoes/todas/>

3 Informações a respeito podem ser localizadas no site do Banco Mundial: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

processo constitutivo de *apropriação* e *objetivação*, o que lhes permite avançar na senda da genericidade (Leontiev, 2014). Sob esse fundamento, a Psicologia que defendemos (como área da ciência e como profissão) deve acompanhar a maneira como a desigualdade é enfrentada ordinária e extraordinariamente pelos governos por meio de suas políticas, visto que elas impactam a criação de condições para esse duplo processo, que promove o desenvolvimento da humanidade nos sujeitos.

No âmbito educacional, tal acompanhamento implica na participação efetiva da Psicologia na formação e prática de profissionais que atuam na escolarização e que precisam ser instrumentalizados teórica e metodologicamente, pondo em relação as “realidades locais” com a totalidade, ao modo como a vida está sendo desdobrada e “garantida” (Barroco; Matos; Ferreira, 2023).

Para o enfrentamento das desigualdades, é preciso que a Psicologia esteja atenta às garantias das políticas públicas sociais, o que lhe demanda entrar na seara da disputa pela distribuição de renda e da reforma tributária justa. Dito de outro modo, consideramos que a explicação dos fenômenos psíquicos dos sujeitos que ensinam, que aprendem ou que não aprendem não pode se dar sem que os situemos nos *espaços objetivos, reais*, e sem que consideremos o que enfrentam cotidianamente. Suas histórias de vida e de aprendizagem, de sucessos ou fracassos escolares, não se passam fora desses espaços nem distantes de seus enfrentamentos. Essa defesa que fazemos apoia-se na concepção epistemológica de que todos são, ontologicamente, sujeitos cognoscentes – embora essa premissa possa não se revelar em suas vidas.

Mas, além dessa emergência sanitária citada e de todo o rescaldo que persiste, há que se destacar, ainda, a **emergência climática**, que se soma ao acirramento das vulnerabilidades – na Região Norte, sobretudo dos povos originários/tradicionais. A emergência climática é um termo empregado para destacar a urgência de ações

rápidas e eficazes para combater os impactos do aquecimento global e das mudanças climáticas.

Lembramos que a atenção a isso tem, no Protocolo de Quioto (1997), a adesão de 192 países ao acordo internacional para reduzir as emissões de gases de efeito estufa (GEE) (UNFCCC, [s.d.]). Por ele, atenta-se para a queima de combustíveis fósseis (carvão, petróleo e gás natural) como a principal fonte de emissões de GEE, tida como responsável por cerca de 73% das emissões globais em 2020. Além da queima, outros setores emissores significativos incluem a agricultura, o desmatamento e os processos industriais. Com o Decreto nº 5.445, de 12 de maio de 2005, o Brasil promulga o Protocolo de Quioto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, no qual se preveem providências em relação à emissão de gases de efeito estufa, ao setor energético, às indústrias de transformação e de construção, ao transporte, à agricultura, ao tratamento de resíduos, entre outros.

Dando seguimento às tratativas mundiais referentes às crises climáticas, que tanto impactam o mundo e se reverberam nas comunidades locais, temos o **Acordo de Paris**, tratado internacional sobre mudanças climáticas e sustentabilidade, de 12/12/2015 – COP21/ONU –, em vigor desde 04/11/2016. Segundo Martinez (2024), este acordo objetiva “manter o aumento da temperatura média global abaixo de 2°C, idealmente 1,5°C, em relação à era pré-industrial”, neutralizar as emissões de gases de efeito estufa até o final do século XXI, ajudar os países na adaptação aos impactos das mudanças climáticas e mobilizar recursos financeiros para auxiliar as nações em desenvolvimento.

Esses e tantos outros documentos produzidos, aceitos e renegados⁴ têm os **Direitos Humanos** como essenciais para serem observados na promoção da sustentabilidade em todas as suas dimensões, protegendo os direitos das pessoas e do planeta e garantindo um futuro justo e equitativo para todos. Em decorrência disso, as pessoas têm se debatido com outras proposições derivadas do enfrentamento à desigualdade estrutural:

- Direitos Ambientais, pois todos têm o direito a um ambiente saudável e sustentável, à água limpa, ao ar puro e o acesso a recursos naturais essenciais para a subsistência;
- Justiça Ambiental, posto que as comunidades afetadas pela degradação ambiental devem ter voz e participação no que impacta o meio ambiente – indígenas, povos tradicionais e *grupos em maior vulnerabilidade e marginalizados*;
- Desenvolvimento Sustentável, em defesa do atendimento às necessidades presentes e futuras, com acesso equitativo a recursos, oportunidades e serviços básicos, como educação, saúde e moradia, enquanto protege e preserva os recursos naturais para o futuro;
- Respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e a outras formas de diversidade, o que é essencial para a sustentabilidade.

Além da crise sanitária da Covid-19 e das crises climáticas, destacamos as **crises humanitárias**, que devem estar no radar da Psicologia. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (Acnur), a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)

4 Segundo Escobar (2025), o governo Trump impôs cortes à ciência americana em pesquisas que tratam das mudanças climáticas em um momento crítico. Em 2024, foi ultrapassado o "limite de segurança" de 1,5 grau Celsius de aquecimento acima da era pré-industrial (1850-1900). Há a mais elevada concentração de dióxido de carbono na atmosfera dos últimos 800 mil anos; o nível do mar está se elevando de modo mais acelerado; a cobertura de gelo do Ártico está diminuindo, enquanto há o acúmulo de calor nas águas do oceano, conforme dados publicados em 2024 pela Organização Meteorológica Mundial.

e o Protocolo de 1967, Relativo ao Estatuto dos Refugiados, trazem os fundamentos da proteção das pessoas refugiadas e estabelecem os princípios legais sobre os quais se baseiam inúmeras legislações e práticas internacionais, regionais e nacionais nos 149 Estados Partes (UNHCR, 2021).

Segundo a Lei nº 9.474/1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências,

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

A vida como refugiado pode ser difícil de imaginar. Mas, para mais de 40 milhões de pessoas em todo o mundo, é uma realidade.

Nas diferentes regiões do país, tem-se convivido com pessoas que estão em situações como a apontada por esta lei ou similares a ela. Assim, é necessário à Psicologia teorizar, desvelando como os sujeitos se constituem e assumem ou não dadas características ontogenéticas.

Segundo Junger da Silva *et al.* (2024), em 2023 houve um acréscimo de 16,4%, isto é, de 8.273 solicitações em comparação a 2022. Em 2023, analisaram-se 138.359 solicitações de refúgio

de pessoas provenientes de 121 diferentes países, como venezuelanas (50,3%), cubanas (19,6%) e angolanas (6,7%). Em relação à distribuição, 72,0% das solicitações foram registradas nos estados que compõem a Região Norte do Brasil, sendo que Roraima concentrou o maior volume (51,5%), seguido pelo Amazonas (14,2%) e por São Paulo (7,5%). Entre as pessoas reconhecidas, 97,5% eram venezuelanas e 1,2%, afegãs. Isso é relevante para a compreensão da dinâmica brasileira do refúgio após o período mais grave da pandemia da Covid-19, com tendência de retorno a patamares mais elevados de solicitantes.

CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Esses aspectos contextuais expostos requerem que os sistemas de saúde, educação, serviço social, dentre outros, nos quais atuam profissionais da Psicologia, atentem-se a essas pessoas que impactam direta ou indiretamente as cotidianidades. Às pós-graduações cabem investigações que permitam o desvelamento das diferentes demandas ante as crises, desigualdades e vulnerabilidades que se avolumam e que incidem sobre a saúde mental, demandando políticas de Estado, e não apenas de partidos políticos, que são transitórios. São essenciais essas investigações e intervenções sob diferentes recortes dos objetos eleitos, adotando diferentes metodologias, alcançando diferentes resultados, porém sob a finalidade comum de contribuir com explicações sobre a constituição dos sujeitos, quando parece que a barbárie se avizinha.

Cabe, aqui, retomarmos que o momento carece de uma ciência *Psí* compromissada com os rumos da sociedade, visto que a ciência é uma das formas de expressão da criatividade e da imaginação humanas. Nos momentos em que parece que “estamos nas

cordas”, usando o jargão do boxe, quando o pugilista está sendo atacado intensamente, lembramos que o exercício da ciência é uma expressão das características ontológicas de conhecer e criar diante dos mais diferentes desafios.

Todo inventor, por mais brilhante que seja, é invariavelmente produto de sua época e de seu meio. Suas criações baseiam-se em níveis de conhecimento previamente alcançados e valem-se de possibilidades existentes além de sua própria esfera imediata. É por isso que observamos uma sequência rigorosa no desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia. Nenhuma descoberta científica ou invenção surge antes que estejam estabelecidas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. [...]

Esse mesmo fato explica a distribuição desigual de inventores e inovadores entre as diferentes classes sociais. As classes privilegiadas produziram uma porcentagem significativamente maior de criadores nas áreas científica, técnica e artística, justamente por deterem as condições necessárias para a criação (Vigotsky, 2003, p. 18)⁵.

Concordamos com o exposto por Vigotski sobre quanto a ciência envolve processos criativos possíveis em um dado momento histórico. Ela revela a característica ontológica do ser humano e deve ser buscada, cada vez mais, em sua complexidade. De algum modo, essa busca é prevista em nossas políticas educacionais.

5

“Todo inventor, por genial que sea, es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes [...]. Eso mismo explica también la distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para la creación” (Vigotsky, 2003, p. 18).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por exemplo, entende-se que:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Ainda na Lei nº 9.394/1996, consta:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Alcançar essas finalidades implica que a educação deva, de fato, estar compromissada com a sociedade, com os rumos que ela assume, preparando seus egressos para nela atuar de modo efetivo. Em meio ao contexto apontado anteriormente e a essas finalidades, reafirmamos que

[...] a Psicologia – sendo a ciência que explica a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano – não pode se furtar a considerar o que a humanidade tem feito e como tem levado adiante a vida e o processo civilizatório, sob a pena de não conseguir explicar os sujeitos singulares que tem diante de si.

Nessa direção é, também prerrogativa viva para esta ciência, sob uma perspectiva crítica, que considere que o modo como esse sujeito se constitui depende de como a sociedade, em seus diferentes momentos históricos, espaço, geográficos, e sob determinadas culturas, produzem e reproduzem a vida.

Contudo, com o modo como a vida está organizada observamos que este alcance desenvolvimental não é acessível para a maioria dos sujeitos. Há uma desigualdade brutal no alcance do desenvolvimento, o que exprime uma abissal desigualdade socioeconômica de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas (Barroco; Digiovanni, 2021, p. 35).

Para o exercício da Psicologia é, também, necessário considerar o que expõe A. S. Vázquez (1990): a violência é parte da atividade humana, visto que ele a define como o uso intencional da força, com o objetivo de desarticular ou destruir as propriedades naturais de uma determinada matéria/objeto. Os seres humanos constantemente desviam e alteram uma *legalidade natural* ou *social* com o intuito de atender às suas necessidades. Nesse sentido, somente o ser humano é violento! Toda conduta dos animais, por exemplo, se dá perante o instinto de preservação de si e de sua espécie; não visa à alteração de uma *legalidade natural*.

A sociedade, sendo produto dessa atividade humana, é, pois, violação constante da natureza. Mas lembramos que a violência não é atividade criadora em si, visto que não basta destruir para criar algo novo: ela deve estar a serviço de um objeto, caracterizada como um meio a serviço de um fim (Costa; Barroco, 2013).

Vázquez (1977) utiliza como exemplo a prática artística, na qual o gênero humano emprega a violência para que o objeto físico passe do meramente natural à esfera do humano, objetivado ou cristalizado no produto do trabalho, isto é, na obra de arte. A matéria da ação humana resiste a ela. Um rei Davi venceu o mármore, já que não vemos a pedra, mas a personagem que Michelangelo esculpiu,

como escreve Vigotski (1999), que, em sua teoria, demonstra que a uma dada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde uma estrutura subjetiva equivalente (Barroco, 2007).

Como teoriza Leontiev (2014), a uma determinada realidade social (material e simbólica) corresponde uma dada forma de consciência e de personalidade, considerando que atividade, consciência e personalidade relacionam-se sempre dialeticamente.

Sintetizando, em meio às crises citadas e às leis do mercado, as instituições de ensino superior (IES) e os programas de pós-graduação (PPGs) têm enfrentado toda sorte de violência, posto que a ciência não referenda o real, mas o questiona e traz à evidência o que nem sempre é notório, promovendo, de um modo ou de outro, os processos criativos de docentes e estudantes.

À pós-graduação cabe, ainda mais, pesquisar e explicitar as contradições que têm se avolumado, cujas causalidades são anteriores às crises sanitária, climática e humanitária. Os enfrentamentos à violência estrutural – que se materializa na cotidianidade e seduz para que se deduza que ela não exista – requerem da ciência Psi o envolvimento da/com a coletividade, com os mais diferentes grupos, deles derivando as leis do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que expusemos, temos que responder às questões e aos problemas que vão se constituindo: Como a inteligência artificial e as altas tecnologias podem contribuir para a formação social dos sentidos, da afetividade e da cognição dos sujeitos com “pertencimento” à coletividade? Como desenvolver a tão necessária “empatia” na sociedade concorrencial? Como tratarmos do enfrentamento às violências ante a deflagração de guerras pela defesa do capitalismo em sua atual configuração?

Em meio a tantos questionamentos e incertezas, diante do que a prática social promove, as IES e os PPGs precisam cumprir o que lhes é “clássico”: ensinar, formar. É preciso que continuemos a promover o ensino, a aprendizagem e o investimento em práticas escolares e sociais não violentas, significando o mundo ante a barbárie.

O trabalho educativo formativo requer a identificação, o reconhecimento e a divulgação (de modo compreensível) dos mecanismos que originam e perpetuam a *desigualdade* estrutural – econômica e social – e impactam a constituição dos sujeitos. O enfrentamento à *violência* estrutural é, também, o enfrentamento às condições de exploração, miséria e desigualdade que se acirram e se reproduzem. É preciso envolvimento com as políticas públicas e institucionais.

É fundamental a atenção à proposição, aprovação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas à observação dos Direitos Humanos e do direito de todas as pessoas ao desenvolvimento. Por isso, os currículos da educação básica e da Educação Superior, bem como as dinâmicas institucionais que os tornam acessíveis ou não, muito importam à Psicologia.

Pensamos, ainda, quanto alento é gerado quando se combate a corrupção em todas as áreas e instâncias da vida societária, que subjugam pessoas e serviços à perversidade do não desenvolvimento, da não realização, em suas vidas, das características ontológicas possíveis.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BARROCO, S. M. S.; DIGIOVANNI, A. M. P. Psicologia escolar e o enfrentamento cotidiano das desigualdades. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021.

BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. S. D. de; FERREIRA, G. M.. Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e27403, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18593/rv48.27403>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27403>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BARROCO, S. M. S.; SILVA, G. L. R.; TADA, I. N. C. (org.). **Violência na escola:** enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2021. Coleção Pós-Graduação da UNIR.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área: Psicologia (Área 37)**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/PSICOLOGIA_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.445, de 12 de maio de 2005**. Promulga o Protocolo de Quioto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, aberto a assinaturas na cidade de Quioto, Japão, em 11 de dezembro de 1997, por ocasião da Terceira Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5445.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Covid-19 no Brasil. MS, 2025. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório final aprovado da Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/607974>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. A Psicologia brasileira é a maior do mundo! **CFP**, 27 ago. 2025. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/a-psicologia-brasileira-e-a-maior-do-mundo/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Publicações. CFP, [2025]. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacoes/todas/>. Acesso em: 10 maio 2025.

COSTA, M. L. e S.; BARROCO, S. M. S. Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural. Campinas: **Anais do HISTEDBR**, 2013, p. 1-13. Disponível em http://www.Histedbr.Fe.Unicamp.Br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_808_marianalinsc@hotmail.Com.Pdf Acesso em: 01 dez. 2025.

ESCOBAR, H. Governo dos EUA restringe pesquisas sobre crise climática. **Jornal da USP**, 27 mar. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/furacao-negacionista-governo-dos-eua-restringe-pesquisas-sobre-crise-climatica/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GRUPO BANCO MUNDIAL. Índice de Gini. **GBM**, [2025]. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>. Acesso em: 10 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; OLIVEIRA, A. T. R. de. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. [s. n]: [s. l.], 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MARTINEZ, L. Acordo de Paris: 194 países, metas climáticas e o desafio de limitar 1,5°C. **123 Ecos**, 2024. Disponível em: <https://123ecos.com.br/docs/acordo-de-paris/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Acnur, [2026]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/convencao-relativa-ao-estatuto-dos-refugiados-1951>. Acesso em: 28 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York, 1967. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/convencao-relativa-ao-estatuto-dos-refugiados-1951>. Acesso em: 28 abr. 2026.

OXFAM. A epidemia de desigualdade no Brasil. **Oxfam Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-epidemia-de-desigualdade-no-brasil>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PROTOCOLO de Quioto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Quioto, Japão, 11 dez. 1997. Disponível em: http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmclima/pdfs/Protocolo_Quioto.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

UNITED NATIONS FRAMEWORK CONVENTION ON CLIMATE CHANGE (UNFCCC). **The Kyoto Protocol**. Bonn: UNFCCC, [s.d.]. Disponível em: <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-kyoto-protocol>. Acesso em: 10 jul. 2026.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000 [1927].

VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Akal, 2003.



Parte

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA
E OS COMPROMISSOS ÉTICO-
POLÍTICOS NO CONTEXTO DA
REGIÃO AMAZÔNICA**



1

Camila Costa de Lima
Bárbara Letícia D. de Azevêdo Peres
Maria Raquel Vieira do Carmo
Ariane Gonçalves de Moura

A PSICOLOGIA E A LUTA PELA TERRA:

**A CONSTRUÇÃO DE ELEMENTOS
IDENTITÁRIOS QUE RESISTEM AO TEMPO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.1

RESUMO

A Psicologia, apesar de seu compromisso social e político de atuar nas relações humanas, ainda tem se mostrado ausente nas lutas pela terra e nas práticas voltadas às comunidades do campo. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo verificar o papel da Psicologia na construção dos elementos que fortaleçam a identidade de comunidades do campo por meio de práticas apoiadas na Educação do Campo. Por meio de uma revisão bibliográfica de artigos brasileiros publicados entre 2020 e 2025, observou-se uma produção escassa sobre o tema. Destaca-se, entretanto, a importância da educação popular e da Educação do Campo na construção da identidade coletiva e na resistência diante da negação de direitos. As ações de extensão universitária ganham relevância por promoverem trocas de saberes e experiências que fortalecem a vivência camponesa. Ainda que a Psicologia apareça de modo secundário, integrada a outras áreas, o trabalho ressalta a necessidade de ampliar sua presença.

Palavras-chave: Psicologia; identidade coletiva; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Considerando o atual modelo neoliberal de organização social, percebe-se uma exacerbação da individualidade em detrimento de práticas coletivas, de modo que “o social se reduz ao cumprimento das normas formais instituídas na sociedade e o desconforto que isso possa produzir deve ser tratado no nível dos sentimentos de cada indivíduo” (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 30). Com isso, essa individualização apregoada socialmente reduz o interesse em ações coletivas, que são vistas como pouco efetivas, e as consequências negativas geradas por elas passam também a ser de responsabilidade individual.

A história brasileira é fundada a partir da luta pela terra, ao considerarmos o processo de colonização, genocídio e dominação ao qual os povos nativos foram submetidos. Entretanto, em meio a essa extrema violência, também sempre existiram processos de resistência, pautados, principalmente, em lutas coletivas. Logo, “Nessas histórias de dominação e resistência, as questões da propriedade, posse e uso da terra sempre estiveram presentes, até hoje” (CFP, 2013, p. 33).

A luta por reconhecimento e por condições mínimas de sobrevivência e permanência demarcam claramente esses movimentos de resistência das comunidades do campo, e, a partir desses movimentos sociais, foi possível a construção de políticas públicas que buscassem garantir segurança e dignidade. A partir da Constituição Brasileira de 1988, a necessidade de toda propriedade cumprir uma função social transforma o direito à propriedade e altera o caráter e a visão sobre a terra (Brasil, 1988). A partir disso, mais demandas e lutas pressionaram governos a formularem políticas que assegurassem o acesso à terra para as famílias sem-terra, de modo que a reforma agrária surge como uma forte demanda no país. Desse modo, é notório como a dualidade individualidade-coletividade é marcante no que tange às questões da terra no Brasil.

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, atua em diversos contextos de vulnerabilidade, mas muitas vezes reforça a individualização do sofrimento e responsabiliza o sujeito por suas condições, ignorando os fatores coletivos e estruturais. No Brasil, isso se expressa na marginalização das populações do campo, cujas lutas são frequentemente deslegitimadas. Tal postura contribui para o apagamento dessas comunidades e a manutenção de hegemonias. Diante disso, a Psicologia deve adotar uma prática crítica e socialmente comprometida, reconhecendo os movimentos coletivos e as especificidades rurais. Segundo Moscovici (2000), a própria ciência tende a privilegiar abordagens individualizadas em detrimento de práticas sociais e coletivas.

Os movimentos de conquista e permanência na terra impõem diversos desafios às famílias assentadas, que necessitam de apoio para garantir seus direitos. Esses movimentos sociais impulsionaram reflexões na Psicologia, levando-a a repensar sua atuação nas realidades rurais. No Brasil, a desigualdade social se mantém pela concentração fundiária e pelas condições precárias de vida impostas à maioria da população, beneficiando uma minoria detentora de poder. Assim, a luta pela terra vai além do aspecto econômico, envolvendo dimensões políticas, sociais e culturais que influenciam tanto as subjetividades quanto as estruturas sociais (CFP, 2013).

A Psicologia deve assumir uma postura política, crítica e transformadora nas comunidades rurais, fortalecendo sua autonomia e consciência coletiva. Historicamente, na Europa e nos EUA, a disciplina se desenvolveu voltada às demandas individuais das camadas privilegiadas, distanciando-se das realidades das populações marginalizadas. Martín-Baró (2009) propõe que, na América Latina, a Psicologia se reconstrua a partir das necessidades e dos contextos locais, comprometendo-se com a transformação social e com as esperanças das populações excluídas.

No contexto atual, marcado pela disputa de terras, pelo avanço do agronegócio e, conseqüentemente, pelo apagamento de tradições populares, estas transformadas pela modernização do campo, evidencia-se um processo de desconstrução identitária enfrentado pelas comunidades camponesas brasileiras (Carvalho; Souza, 2020). Diante dessa realidade, surge uma reflexão: qual é o papel da Psicologia frente às constantes violências e aos projetos de desterritorialização que atravessam o sentimento de pertencimento e a identidade coletiva vivenciados no campo? Nesse sentido, esta pesquisa busca evidenciar quais estratégias a Psicologia tem utilizado para o fortalecimento dessas identidades enquanto processos de resistência dos povos do campo.

A partir disso, é importante sistematizar alguns fundamentos e conceitos relacionados à temática central, o que será tratado a seguir.

CONCEITO DE COMUNIDADE DO CAMPO

Comunidades são fenômenos históricos e sociais que possuem seus significados modificados no tempo e no espaço, envolvendo múltiplas questões, como territorialidade, interesses, organização social, entre outras (Batista *et al.*, 2023). A partir dessa perspectiva, também é possível compreender as comunidades do campo, que possuem hábitos e práticas particulares relacionados às suas vivências vinculadas ao meio rural (Batista *et al.*, 2023). Sob essa ótica, é necessário compreender esse grupo populacional dentro de suas peculiaridades, demandas e lutas.

Dentro dessa concepção, pesquisas realizadas com comunidades rurais notaram a importância de determinados critérios para o desenvolvimento social, ambiental, cultural e econômico dessa população, o que denota uma condição política no espaço rural (Batista *et al.*, 2023). Tal condição política é expressa, entre outros critérios, pela quantidade relevante de manifestações e lutas dessa população:

Em 2024, foram registradas 649 manifestações de luta no país, incluindo atos públicos, protestos e bloqueios de rodovias e hidrovias. Esse dado faz de 2024 o segundo ano com o menor número de manifestações nos últimos dez anos, atrás apenas de 2018, quando foram registradas 554. [...] O ano de 2023 registrou um recorde no número de registros desde o início da publicação e, apesar da pequena queda em 2024, o ano passado ainda apresenta o 2º maior número de conflitos da série histórica da CPT (Comissão Pastoral da Terra, 2024, p. 3).

Com isso, as comunidades do campo surgem como possíveis coletivos de estudo para a Psicologia, visto que apresentam conflitos e demandas sociais que podem ser analisados e considerados por essa área, conforme o Conselho Federal de Psicologia: “[...] o termo comunidade abarca tanto o urbano quanto o rural como lugares de problematização da desigualdade social e de intervenção da Psicologia comunitária” (CFP, 2013, p. 60).

Desse modo, o presente artigo parte do pressuposto de que a Psicologia deve se estruturar como ciência que mantenha relação de diálogo, análise e intervenção com as comunidades do campo. Assim, busca-se investigar a presença da Psicologia nesse âmbito, principalmente no que tange à sua colaboração para o fortalecimento de elementos identitários nessas comunidades.

METODOLOGIA

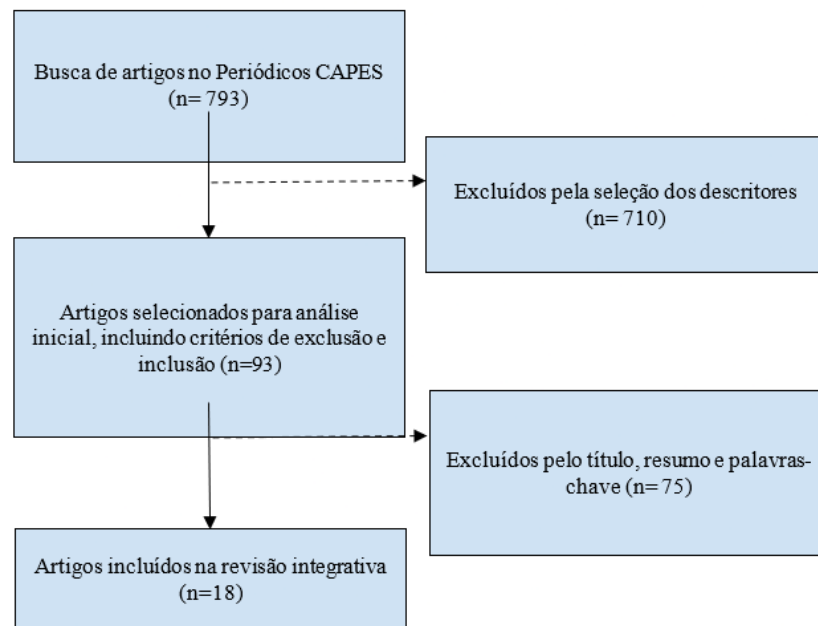
A presente pesquisa, de caráter explicativo e qualitativo, é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo verificar o papel da Psicologia na construção de elementos que fortaleçam a identidade de comunidades do campo por meio de práticas apoiadas na educação popular/educação do campo. Com isso, o levantamento de artigos foi realizado na base de dados Periódicos da CAPES, sendo

restrito a artigos de produção nacional, escritos em língua portuguesa e publicados entre 2020 e 2025.

Inicialmente, foram selecionados descritores para a pesquisa dos artigos. Visando otimizar a busca por informações relevantes, foram utilizadas combinações distintas de três descritores dentre os seguintes: "Luta pela terra"; "Comunidade no campo"; "Luta no campo"; "Identidade"; "Resistência"; "Memória"; "Psicologia"; "Educação no Campo" e "Amazônia". Essa busca totalizou 793 artigos. Em seguida, foi selecionada a seguinte tríade de descritores: "Comunidade no Campo"; "Resistência" e "Educação no Campo", que conteve o maior número de resultados, a saber, 93 artigos.

Considerando a quantidade de artigos encontrados, foi necessário estabelecer critérios de exclusão. Assim, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 93 artigos, foram excluídos artigos com características que não se enquadravam no objetivo desta produção, sendo estes: obras que versavam sobre populações indígenas e quilombolas; obras que não tratavam de educação ou de comunidades do campo; assim como obras em inglês ou espanhol. Ao final, 18 artigos estavam de acordo com o objetivo da pesquisa e passíveis de análise, conforme o quadro abaixo.

Figura 1 - Artigos utilizados na pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, a discussão foi estruturada em três tópicos de análise: 1) Educação no campo: metodologias e resistência; 2) Identidade coletiva como motor de mobilização política; 3) A notável ausência da Psicologia nesse campo. Esses temas serão discutidos a seguir.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: METODOLOGIAS E RESISTÊNCIA

No que tange aos obstáculos enfrentados pela educação no campo, os artigos reconhecem que a escola do campo tem uma identidade própria, ligada à realidade social e histórica das populações que vivem e trabalham no meio rural. Essa identidade também carrega as marcas da exclusão e da negação do direito à educação nesses territórios, visto que, historicamente, a população do campo tem sido privada do direito à educação de qualidade e ao acesso à tecnologia.

As escolas rurais enfrentam graves dificuldades, como infraestrutura precária, transporte inadequado e falta de acesso a recursos básicos, como internet e materiais didáticos. A pandemia da Covid-19 agravou esse cenário, ampliando as desigualdades entre o ensino público e o privado e evidenciando anos de descaso com a educação. Nas zonas rurais, essas disparidades se intensificaram, refletidas no fechamento de escolas e na centralização urbana, que ignora a falta de condições básicas para o direito à educação (Ferreira; Robaina, 2021). Em diversas delas, esses fechamentos obrigam os alunos a se deslocarem até a sede do município ou ao distrito mais próximo, em trajetos longos (Hammel; Finatto, 2022).

Vieira *et al.* (2022) apontam que, embora existam argumentos a favor do fechamento de escolas do campo, essa prática traz consequências negativas, como o afastamento das crianças e dos jovens de suas comunidades, resultando na perda de vínculos culturais e na negação de suas identidades. O deslocamento para estudar enfraquece a valorização da vida e da realidade locais, princípios centrais da Educação do Campo. Além disso, a Nucleação Escolar, ao concentrar alunos de diversas comunidades em uma única instituição, rompe laços territoriais e dificulta o sentimento de pertencimento e de identidade com o lugar de origem.

Diante disso, tornou-se crescente a saída de jovens do campo, sendo fundamental refletir sobre os motivos que os levam a partir, assim como pensar em estratégias que fortaleçam a permanência daqueles que escolhem continuar em seu território de origem.

Souza e Almeida (2022) destacam que os jovens do campo enfrentam inúmeros desafios, como a influência da mídia, que promove valores distantes da realidade rural, e a busca por melhores oportunidades, o que intensifica o êxodo rural. Entre os principais fatores desse abandono estão a escassez de empregos, a baixa remuneração e a maior oferta de formação nas cidades. Soma-se a isso a ausência de uma educação adequada ao contexto rural e de políticas públicas que atendam às necessidades e diversidades dessas populações.

Outro ponto importante reconhecido pelos autores é a relação das lutas históricas com a educação. Tendo isso em vista, de acordo com o CFP (2013), a questão agrária brasileira está relacionada à má distribuição da terra e à exclusão de grupos vulneráveis do acesso a ela, isto é, à concentração fundiária. Desde o período colonial, a terra foi concedida a poucos, formando uma estrutura agrária elitista e excludente, e a Lei de Terras de 1850 aprofundou esse problema ao condicionar sua posse à compra, impedindo que a população mais pobre tivesse acesso à terra.

As resistências no campo surgem de valores coletivos e da convicção de que a terra deve ser compartilhada, por representar sustento e ser palco de disputas entre classes sociais. Ao longo da história, essas lutas expressam união, dignidade e afirmação de identidade. Contudo, os movimentos sociais do campo foram historicamente marginalizados desde o período colonial, quando resistências de negros, indígenas e pobres eram deslegitimadas (Souza; Foreste, 2021).

A partir dos anos 1950, com as Ligas Camponesas, a luta pela terra ganhou dimensão nacional, mas foi duramente reprimida durante o Estado Novo e a ditadura militar, o que manteve a concentração de poder nas elites. Mesmo após a redemocratização, a Constituição de 1988 não resolveu a questão agrária, e o avanço do neoliberalismo nos anos 1990 enfraqueceu os movimentos sociais. Desde os anos 2000, apesar da ampliação das pautas, as resistências continuam enfrentando criminalização, repressão e narrativas estatais que legitimam a violência contra suas mobilizações (Souza; Foreste, 2021).

Dessa forma, a construção de uma imagem pejorativa das movimentações do campo também serviu como justificativa para as ações violentas do Estado. "As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos" (Moscovici, 2000, p. 46). Isto é, são um fenômeno que permite atrelar imagens a significados socialmente compreendidos. Ademais, as representações sociais têm a propriedade de alterar as dinâmicas e relações entre as pessoas, permitindo o reconhecimento de poderes e interesses socialmente impostos, visto que:

Certamente, existem poder e interesses, mas para serem reconhecidos como tais na sociedade devem existir representações ou valores que lhes deem sentido e, sobretudo, que se esforcem para que os indivíduos convisam e se unam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica (Moscovici, 2000, p. 173).

As representações negativas sobre as populações do campo desvalorizam seus movimentos de resistência e reforçam a violência institucional, enquanto o agronegócio é exaltado por sustentar o ideal neoliberal de individualismo. A questão agrária brasileira está ligada à educação, pois grupos rurais historicamente excluídos lutaram por um ensino que valorizasse suas culturas. Dessa mobilização surgiu, no fim dos anos 1990, o movimento da Educação do Campo,

que impulsionou políticas públicas e programas como o Escola da Terra. Assim, a pedagogia da escola do campo nasce da organização dos movimentos sociais em defesa da terra, da cultura e da classe trabalhadora (Hammel; Finatto, 2022).

Os estudos analisados destacam que as Escolas do Campo resistem às adversidades por meio da Pedagogia da Alternância, que valoriza a realidade local e integra o conhecimento escolar à vida no campo (Souza; Foreste, 2021). Essa metodologia, baseada na alternância entre o tempo na escola e o tempo na comunidade, fortalece os vínculos dos estudantes com suas origens e promove uma formação contextualizada. Conforme relatam Silva e Sulzbacher (2020), essa prática cria uma relação de parceria entre escola e comunidade, permitindo que o aprendizado reflita diretamente o cotidiano e o trabalho das famílias rurais.

Os Instrumentos Pedagógicos promovem a conexão dos conhecimentos dos diferentes territórios que os estudantes percorrem durante os momentos da alternância, permitindo assim a construção e a elaboração de conhecimentos mais legítimos e significativos aos estudantes (Ferreira; Robaina, 2021, p. 69).

A Pedagogia da Alternância desenvolve referenciais teóricos e metodológicos que fortalecem a Educação do Campo, tendo na Agroecologia um de seus principais pilares. Essa ciência integra saberes tradicionais e científicos, valoriza a diversidade cultural e promove o engajamento social das comunidades rurais, propondo alternativas sustentáveis aos modelos agrícolas convencionais. Assim, a Agroecologia complementa, em teoria e prática, a proposta educativa da Pedagogia da Alternância, aplicada em instituições como os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que abrangem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), onde a formação é profundamente ligada à vida e à sustentabilidade no campo (Ferreira; Robaina, 2021).

A Escola Família Agrícola (EFA) é outro exemplo que funciona com base na Pedagogia da Alternância, uma vez que articula aquilo que se aprende com a vida no campo. Durante o tempo na comunidade, os estudantes vivenciam sua realidade familiar e social, e, na escola, trocam experiências e aprendizados. Essa troca ajuda os alunos a refletirem sobre suas vivências e a pensarem em formas de melhorar a realidade em que vivem, aplicando novos conhecimentos de forma crítica e transformadora (Silva; Sulzbacher, 2020).

Programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) representam importantes avanços nas políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil. Entre eles, destaca-se o Programa Escola da Terra, iniciativa do Pronacampo voltada à formação continuada de professores por meio do sistema de alternância, que intercala períodos de estudo na universidade com vivências nas comunidades rurais. O programa busca capacitar educadores que atuam em contextos rurais e quilombolas, valorizando o território como espaço de vida, saberes e identidade. Essa formação reconhece a importância dos conhecimentos construídos na prática cotidiana das escolas do campo, marcadas por memórias, lutas e desafios (Hammel; Finatto, 2022).

Vieira *et al.* (2022) trazem outro ponto de resistência, como a mobilização da comunidade, que parte da ideia de que existem agentes externos que dificultam a defesa dos interesses locais. Os moradores decidem manter sua posição em defesa da escola e apontam a falta de diálogo por parte das instituições públicas como um fator agravante. Nesse processo, as decisões vindas “de cima” são revistas como imposições externas que ignoram a vontade e os direitos da comunidade, e, assim, o papel de líderes e representantes internos é essencial para unir e fortalecer a ação política da comunidade.

Uma das principais ferramentas utilizadas pelas escolas do campo é o Plano de Estudo (PE), instrumento essencial que conecta a realidade dos estudantes e de suas famílias ao processo educativo. O PE promove o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico, fortalecendo a integração entre a vida cotidiana e a escola. Elaborado coletivamente por professores e alunos, parte de temas presentes no cotidiano e avança para questões mais amplas e complexas, tornando o aprendizado mais significativo, contextualizado e transformador (Ferreira; Robaina, 2021).

Ribeiro (2020) destaca que, nas comunidades tradicionais, como os quilombos, a Cartografia Participativa é uma ferramenta de defesa e valorização territorial, permitindo o mapeamento coletivo das áreas ameaçadas por interesses externos, como no caso do Quilombo de Jambuaçu. Essa prática, segundo o autor, fortalece a consciência crítica e a cidadania, ao possibilitar que alunos e professores compreendam o território e questionem as injustiças sociais.

De modo geral, os estudos de Vieira *et al.* (2022), Hammel e Finatto (2022), Souza e Foreste (2021), Ferreira e Robaina (2021) e Silva e Sulzbacher (2020) revelam que a Educação do Campo no Brasil reflete desigualdades históricas que fragilizam os vínculos comunitários e estimulam o êxodo rural. Em resposta, surgem movimentos de resistência que defendem uma educação contextualizada, baseada na Pedagogia da Alternância, na agroecologia e na valorização dos saberes locais, como forma de promover dignidade, identidade e justiça social. Essas práticas coletivas reforçam a identidade comunitária como força essencial na mobilização política e na resistência.

IDENTIDADE COLETIVA COMO MOTOR DE MOBILIZAÇÃO POLÍTICA E RESISTÊNCIA

Os estudos de Vieira *et al.* (2022) e Barroso *et al.* (2020) destacam que a educação desempenha papel fundamental na formação da identidade e da autonomia dos sujeitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Para Vieira *et al.* (2022), a escola ultrapassa o ensino formal, funcionando como espaço de relações afetivas e coletivas que fortalecem o senso de pertencimento. Já Barroso *et al.* (2020) mostram que, na alfabetização de jovens e adultos no Maranhão, a participação ativa na criação de materiais didáticos promove autonomia, empoderamento e consciência política. Assim, a educação atua como instrumento de transformação social e de formação de sujeitos críticos, especialmente nas comunidades do campo.

Para Caldart (2002, p. 18), é essencial que haja “uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Ou seja, realizada no local onde as pessoas vivem e pensada a partir de sua cultura, necessidades e participação. Essa perspectiva valoriza os saberes e experiências locais, contribuindo para o fortalecimento da identidade campesina. Complementando essa visão, Vieira *et al.* (2022) afirmam que a presença de instituições de ensino no território rural tem um papel decisivo na consolidação da identidade territorial e na mediação das relações entre gerações.

Além disso, destaca-se a importância da educação informal, já que o ambiente no qual o sujeito se desenvolve influencia fortemente sua construção identitária, considerando elementos afetivos,

simbólicos e subjetivos que integram sua realidade cotidiana. Por esse motivo, a escola no campo deve abranger as peculiaridades necessárias dessa comunidade que mantenham essa função, conforme:

[...] a noção de permanência de uma identidade depende em grande medida, da relação geracional, como no caso da comunidade rural objeto deste artigo. Essa relação não se realiza somente a partir da ligação parental, mas do contexto de desenvolvimento dos seres-sujeitos que permitem a herança territorial, bem como sua manutenção e todo o universo físico, simbólico, objetivo e subjetivo (Vieira *et al.*, 2022, p. 15).

Os estudos analisados evidenciam que a identidade coletiva é um elemento central na mobilização social e política das comunidades do campo. Miranda e Galante (2021) mostram que espaços de escuta e acolhimento fortalecem o senso de pertencimento e a consciência sobre os Direitos Humanos, enquanto Vieira *et al.* (2022) apontam que a luta contra o fechamento de escolas rurais expressa o empoderamento comunitário e a construção identitária. Esses autores explicam que a mobilização política envolve três dimensões: identidade coletiva, delimitação de fronteiras entre “nós” e “outros” e reconhecimento da opressão, que impulsiona a ação coletiva.

Já Souza e Almeida (2022) ressaltam que a arte, especialmente a literatura e a poesia, atua como instrumento de resistência e transformação social, fortalecendo a identidade camponesa e denunciando violências e exclusões. Assim, a identidade territorial e cultural emerge como base da resistência e da luta por direitos, manifestando-se pela educação, arte e mobilização comunitária.

Em conjunto com os estudos de Miranda e Galante (2021) e Vieira *et al.* (2022), este capítulo reforça que a identidade coletiva é a base da mobilização social e política no campo, manifestando-se por meio da educação, da reflexão comunitária, da luta por direitos e das expressões artísticas.

Diante disso, é essencial que a Psicologia analise e compreenda os processos de reconhecimento identitário e mobilização política das comunidades do campo, contribuindo para o amadurecimento político desses sujeitos. Para isso, deve reconhecer seu papel político e histórico, originalmente vinculado aos interesses das sociedades dominantes, e buscar uma atuação comprometida com as necessidades das populações subjugadas. Para Martín-Baró (2009), a Psicologia deve ter como função reconstruir o poder social e histórico das minorias que foram outrora dominadas, a fim de possibilitar a elas a construção de uma nova identidade psicossocial e, com isso, uma libertação histórica. Assim sendo,

Trata-se de recuperar não somente o orgulho de pertencer a um povo e de contar com uma cultura e tradição, mas de, sobretudo, resgatar todos aqueles aspectos – costumes, formas de organização e trabalho, valores e normas – que serviram ontem e que servirão hoje para a libertação. Por isso, a recuperação de uma memória histórica supõe a reconstrução de certos modelos de identificação que, ao invés de aprisionar e alienar os povos no poço do consumismo, abre-lhes o horizonte para sua libertação coletiva (Martín-Baró, 2009, p. 216).

Portanto, entende-se que a Psicologia deve estar comprometida com as lutas das populações do campo, promovendo formas de resistência, reconhecimento e recuperação de memórias e identidade. Assim, será tratada, a seguir, a contribuição da Psicologia frente às comunidades do campo conforme os artigos analisados.

A NOTÁVEL AUSÊNCIA DA PSICOLOGIA EM RELAÇÃO AO CAMPO

A análise dos periódicos da Capes revelou uma notável escassez de produções da Psicologia voltadas às comunidades

camponesas. A maioria dos estudos encontrados pertence a outras áreas do conhecimento e, ao incluir o termo “Psicologia”, o número de resultados teve uma redução significativa. Por isso, foi necessário considerar também textos sobre temas correlatos, como memória e resistência, para refletir sobre essas questões e indicar caminhos para a atuação profissional de psicólogas(os), com base nas referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia.

A ausência de produções da Psicologia no que tange à mobilização política e ao fortalecimento comunitário na vivência camponesa aponta para uma problemática maior: a falta de assistência psicológica às comunidades do campo. Nesse contexto, o próprio Conselho Federal de Psicologia, ao publicar, em 2013, a primeira Referência Técnica para a atuação de psicólogas(os) em questões relacionadas à terra, também aponta tal escassez:

Essa dimensão foi desprezada pela nossa ciência e o seu resgate representa a possibilidade de incluir agrupamentos humanos até então desconsiderados, desqualificados e invisibilizados, tal como é o caso dos povos do campo e dos problemas relacionados a toda territorialidade brasileira (CFP, 2013, p. 56).

O distanciamento entre a Psicologia e o campo no Brasil tem origem em sua formação histórica, influenciada pelo movimento higienista europeu do início do século XX, que utilizava a Psicologia como instrumento de controle social para adequar a população às demandas da industrialização. No Brasil, a Psicologia foi incorporada principalmente na educação, com práticas voltadas à normatização da população negra e pobre, buscando formar uma força de trabalho “adequada” ao projeto de modernização. Aqueles que não se ajustavam a esse modelo eram estigmatizados como entraves ao progresso nacional (Jantara; Ferrazza, 2020).

Esse mesmo discurso foi utilizado para deslegitimar as lutas dos movimentos sociais, como destaca o Conselho Federal de Psicologia: “Durante o século XX, a Psicologia e a Psiquiatria oficiais,

reproduziram uma visão eugênica no tratamento dos povos, o que repercutiu diretamente numa produção ideológica a respeito dos movimentos sociais de luta pela terra” (CFP, 2013, p. 58).

Como consequência desse percurso histórico, a Psicologia consolidou-se, em grande medida, voltada principalmente a contextos urbanos e a demandas de classes médias, mantendo-se distante das realidades camponesas. Nos últimos anos, contudo, áreas como a Psicologia Social e a Psicologia Comunitária têm buscado reproximar a profissão das lutas e contextos do campo, valorizando o compromisso social e político da prática psicológica.

Apesar da escassez de produções específicas que integrem Psicologia e Educação do Campo, experiências como as de Miranda e Galante (2021) e Silva e Rossetto (2024), evidenciam o potencial dessa articulação ao promover espaços de diálogo, memória coletiva e resistência, em consonância com a perspectiva de Martín-Baró (2009) sobre o fortalecimento das comunidades tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deus (2020) destaca que a extensão universitária é um meio de integrar ensino, pesquisa e comunidade, promovendo transformação social e uma formação crítica em Psicologia voltada às realidades urbanas e rurais. Já Ferreira e Robaina (2021) ressaltam que a Educação do Campo, baseada na Pedagogia da Alternância, une conhecimentos científicos e tradicionais, fortalecendo a resistência cultural e identitária das populações camponesas.

Contudo, ao refletir sobre o papel da Psicologia diante das violências e processos de desterritorialização que afetam o campo, observa-se uma escassez de iniciativas que fortaleçam essas comunidades, com a Psicologia atuando de forma secundária em relação

a outras áreas. Assim, destaca-se a necessidade de projetos de extensão e pesquisa-ação que promovam o protagonismo da Psicologia e uma atuação crítica e contextualizada, comprometida com as realidades e resistências das populações camponesas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, B. O.; FREITAS, J. C. A. de; DAMASCENO, E. S.; SOUSA, J. F. de. Da alfabetização à politização na Comunidade Viva Deus. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 5, n. 0, p. 1-24, 29 fev. 2020. Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6500>. Acesso em: 17 maio 2025.

BATISTA, M. L. P.; MACÊDO, E. M.; BEZERRA, A. K. L.; SILVA, A. J. da; BARROS, R. F. M. de. Comunidade rural do Nordeste brasileiro: um cenário de reflexão para a formulação de políticas de desenvolvimento local e empreendedorismo sustentável. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-19, fev. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220220160>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. /n: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CARVALHO, J. G. de; SOUZA, S. M. R. de. Territorialidade e cultura camponesa: trajetórias em (des)construção. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 28-48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.410>. Acesso em: 18 maio 2025.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). Dados de conflitos no campo em 2024 registram diminuição no número de conflitos, mas não da violência, indica publicação da CPT.

Caderno de conflitos no campo, 2024. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/documento/release-geral-2024/>. Acesso em 18 mai. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas a Terra**. Brasília: CFP, 2013.

DEUS, S. de. **Extensão Universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Editora PRE-UFSM, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216079>. Acesso em: 18 maio 2025.

FERREIRA, A. G.; ROBAINA, J. V. L. O currículo das escolas do campo analisado nas Cartas Cirandeiiras. **Extensão em Foco**, [s. l.], n. 25, p. 63-74, dez. 2021. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i25.81076>. Acesso em: 18 maio 2025.

HAMMEL, A. C.; FINATTO, R. A. A Educação do Campo e o estudo da realidade: o processo de formação continuada de educadores no programa Escola da Terra - Paraná. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 157-173, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67538>. Acesso em: 18 maio 2025.

JANTARA, G. M. S.; FERRAZZA, D. de A. Análise genealógica sobre a invenção da psicologia: um estudo dos discursos e práticas normativos e higienistas. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52697>. Acesso em: 18 maio 2025.

MARTÍN-BARÓ, I. Desafios e perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JR., F. (org.). **Psicologia social para a América Latina**: o resgate da Psicologia da Libertação. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MIRANDA, C. L.; GALANTE, L. A. R. Histórias de luta e resistência: uma busca por direitos humanos historicamente negados à população campestre. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, [s. l.], v. 18, n. 40, p. 129-139, dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2021.e77012>. Acesso em: 18 maio 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. [s. l.]: Visões, 2000.

RIBEIRO, D. É. C. O ensino de geografia e a luta em defesa do território: uma análise feita a partir da Casa Familiar Rural Padre Sergio Tonetto no município de Moju-Pará. **OKARA: Geografia em Debate**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2020v14n2.54748>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, A. R. da; SULZBACHER, A. W. Escola Família Agrícola: reflexões sobre as contribuições para comunidades rurais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 5, p. e5756, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uftrb.ec.e5756>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, J. C. M. da; ROSSETTO, O. C. Cultivando Conhecimento: As Hortas Pedagógicas como Instrumento de Ensino e Aprendizagem na Educação do Campo. **Revista Ensin@UFMS**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 85-97, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/revens.v5i9.21625>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOUZA, A. R. de; FORESTE, E. Lutas e Resistências na Intelectualidade. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [s. l.], v. 6, n. 8, p. 112-127, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2021.v6n8.p112-127>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOUZA, P. D. de; ALMEIDA, R. S. de. Literatura camponesa: uma ferramenta de luta para o fortalecimento do jovem e do jovem na permanência no campo. **Conjecturas**, [s. l.], v. 22, n. 12, p. 628-639, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53660/conj-1551-2d10>. Acesso em: 18 maio 2025.

VIEIRA, R. M.; SOARES FILHO, G. da S.; COSTA, C. dos S.; CORRÊA, M. R. A luta pelo não fechamento da escola no campo: reflexões sobre a relação entre identidade territorial e mobilização política a partir da comunidade São Tomé, ilha do Marajó. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 32, n. 65, p. 1-20, abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15380>. Acesso em: 18 maio 2025.

2

*Amanda Thomaz Giffoni da Silva
Júlia Fávaro Brasil
Jessi Silva Lima*

DESASTRES E EMERGÊNCIAS EM RONDÔNIA:

PSICOLOGIA NORTEANDO A PREVENÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.2

RESUMO

A presente pesquisa buscou sistematizar as crises e desastres que atingiram a população e o território do estado de Rondônia nos últimos dois anos e refletir sobre a possível atuação do psicólogo na região. Para tanto, foi realizada uma revisão documental dos principais decretos e documentos oficiais do estado, publicados entre 2023 e 2024, analisados à luz da literatura da área. Também foram considerados princípios norteadores para a atuação do psicólogo, formulados a partir das Diretrizes do IASC e das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres (CFP, 2021). Os resultados indicam que Rondônia sofre com estiagem, níveis dos rios abaixo da média histórica, aumento da temperatura, incêndios e baixa qualidade do ar. Não foram encontradas referências à atuação de psicólogos nos documentos analisados. Este estudo contribui como base para práticas contextualizadas e pautadas nas orientações do CFP, atendendo às demandas regionais.

Palavras-chave: desastres; Rondônia; papel do psicólogo; prevenção; mitigação.

INTRODUÇÃO

O indivíduo e a sociedade são inseparáveis, visto que o indivíduo, em sua particularidade, contém em si o universal (Lane, 2007 *apud* Conselho Federal de Psicologia, 2021). Para compreender o indivíduo cientificamente, é necessário analisá-lo dentro do processo histórico, refletindo sobre a construção do subjetivismo e da identidade do rondoniense, especialmente a relação do homem com a terra.

Os desastres não ocorrem em um vazio social, mas sim na estrutura histórico-social existente. Eles resultam da longa exploração dos recursos naturais e da apropriação da terra sem preocupação com o futuro (CFP, 2021). Apenas ao se compreenderem os riscos sociais e ambientais presentes em cada território é possível prevenir e mitigar danos.

No contexto de Rondônia, é importante compreender que, antes da colonização, os povos originários estabeleciam uma relação harmoniosa com a terra, caracterizada por uma coexistência entre o ser humano e a natureza, sendo compreendidos como “Povos das florestas, das águas, dos rios, das montanhas” (Silva; Michalski; Santos, 2021). Para esses povos, o conceito de propriedade é contraditório, pois se entendem como pertencentes à terra e não como possuidores ou apropriadores, como concebem as sociedades modernas ocidentais. Suas vidas permaneciam em sintonia com a conservação do meio ambiente (Silva; Michalski; Santos, 2021).

Com a colonização, a relação com a terra tornou-se exploratória e extrativista, gerando conflitos históricos, luta pela terra e genocídio de povos indígenas. Esse processo passou por diferentes ciclos de exploração, iniciando-se em 1871 com o primeiro ciclo da borracha e a construção de projetos de infraestrutura, como linhas ferroviárias, para escoar o látex da Bolívia e da região amazônica (Paiva, 2020). Assim, compreender os riscos e desastres atuais em Rondônia exige

considerar processos históricos que mantêm a exploração da terra sem atenção à relação entre seres humanos e a natureza.

Este estudo busca refletir sobre ações de prevenção e mitigação, bem como identificar possibilidades de atuação do psicólogo em desastres, reconhecendo intervenções capazes de reduzir impactos em diversos níveis. Além disso, traz um olhar direcionado ao estado de Rondônia, considerando as situações de emergência que afetaram o território e a população nos anos recentes (2023-2024).

O trabalho também elenca os principais desastres do estado e suas conceituações, mostrando que, além de prejuízos materiais, eventos catastróficos agravam a vulnerabilidade, intensificam problemas de saúde pública, físicos e psíquicos e geram intenso sofrimento emocional. Por isso, é essencial compreender a função e as contribuições do psicólogo nas diferentes fases do desastre, principalmente na prevenção e mitigação, dada a escassez de estudos sobre essas etapas.

O capítulo está organizado em quatro seções: “Desastres, crises e a atuação do psicólogo”, que apresenta o referencial teórico; “Metodologia”, que descreve os procedimentos de pesquisa; “Resultados e discussões”, com os principais achados; e “Norteadores da atuação do psicólogo no contexto de Rondônia”, que propõe reflexões e possibilidades de atuação.

DESASTRES, CRISES E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Elencar as principais conceituações é essencial para compreender a rede de cooperação e como ocorrerão as intervenções. Entender o funcionamento da Gestão Integral de Riscos, Emergências

e Desastres (RED) é fundamental, pois depende de uma rede de instituições e profissionais preparados para atuar a curto, médio e longo prazo. Tais ações exigem recursos materiais e imateriais, respeitando a cultura local, com o objetivo de evitar maior vulnerabilidade e fortalecer o povo e o território (CFP, 2021).

Nesse viés, o desastre passa a ser entendido como não exclusivamente um fenômeno natural. Os desastres são consequências de um território com condições sociais, econômicas, políticas e ambientais vulneráveis, além de serem consequência de um evento em um ambiente que aumenta a suscetibilidade e a incidência (CFP, 2021).

Outra definição primordial para a compreensão deste trabalho é a mitigação, que, de acordo com Furtado *et al.* (2013 *apud* CFP, 2021), são as ações que podem ser implementadas quando já existem riscos identificados. Logo, trata-se de intervenções para minimizar e evitar maiores prejuízos. Diferentemente da prevenção, visto que esta age diretamente com os fatores sociais e econômicos geradores de vulnerabilidade; nesta, não há risco identificado, assim as ações são voltadas para precavê-lo.

Segundo Dário e Malagutti (2019), os desastres podem ser considerados um problema de saúde pública, tendo em vista que, além das mortes ocorridas, podem aumentar a quantidade de pessoas que sofreram lesões, a propagação de enfermidades, bem como o aumento do número de desabrigados e desalojados, fazendo com que o Sistema de Saúde fique sobrecarregado e não tenha condições de atender às necessidades da população. Além disso, os impactos não se limitam ao corpo físico, pois a saúde mental também é afetada.

Diante disso, oferecer cuidados de saúde mental e apoio psicossocial em situações de emergência torna-se fundamental. Esses cuidados podem ser definidos pelo Comitê Permanente Interagências (IASC) como “[...] todo tipo de apoio local ou externo cujo objetivo seja proteger ou promover o bem-estar psicossocial

e/ou prevenir ou tratar o transtorno mental" (IASC, 2007, p. 1). Desse modo, busca-se promover na população afetada a resiliência, que pode ser entendida como a capacidade de lidar relativamente bem diante de adversidades (IASC, 2007).

Nesse cenário, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres (2021) orientam como deve ser o exercício deste profissional nessas situações, além de apresentar mudanças de paradigmas que ocorreram.

Especificamente, a primeira modificação de paradigma consiste na alteração de ações voltadas às consequências do desastre para a compreensão de que os desastres são resultados do crescimento e das transformações da sociedade, em que são produzidos riscos por fatores socioambientais, sociotécnicos, econômicos e culturais (CFP, 2021).

O segundo paradigma refere-se à mudança de perspectiva da Psicologia, de um enfoque na psicopatologia individual e no discurso médico-psiquiátrico para a compreensão do estresse em nível comunitário, fundamentando cuidados com base na Psicologia Social, Sociologia, Psicologia Ambiental, Saúde Coletiva e Saúde Mental (CFP, 2021). A partir dessas novas perspectivas, as ações visam à prevenção, à mitigação e à promoção da saúde, e o referencial teórico passa a contemplar áreas como Psicologia Comunitária, Ambiental e Social.

É importante entender que o desastre ocorre quando um evento excede os recursos da comunidade, dificultando o retorno ao cotidiano e ao bem-estar social. Por isso, são necessárias intervenções em nível federal, estadual e municipal para minimizar riscos e proteger a população. Nesse contexto, a atuação do psicólogo deve ser integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS), ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e ao Sistema Nacional de Proteção

e Defesa Civil (SINDPEC), formando uma rede articulada com intervenções pontuais e de médio e longo prazo (CFP, 2021).

A atuação do profissional de Psicologia divide-se em três momentos, os quais estão de acordo com o preconizado na Gestão Integral de RED, sendo eles: pré-desastre, durante o desastre e pós-desastre (Silva; Silva; Barufi, 2023).

No primeiro momento, que antecede a catástrofe, deve ser feita a análise do risco e a probabilidade de determinado fenômeno ocorrer (Ramirez, 2011). Atividades como sensibilização das autoridades do governo, ONGs, instituições religiosas e educacionais, realização de simulações junto à comunidade, identificação de fatores de proteção, realocação permanente, entre outras ações adotadas de acordo com o tipo de desastre previsto, são exemplos de intervenções que podem ser feitas pelo profissional de Psicologia no momento do pré-desastre (Ramirez, 2011).

Outro trabalho que pode ser feito com a mediação do psicólogo é a preparação da população para responder ao evento adverso, por meio da psicoeducação, auxiliando na compreensão dos riscos e preparando a comunidade para trabalhar de forma unida e organizada (Silva; Silva; Barufi, 2023), além da elaboração de plano de evacuação, cartilhas, zonas de refúgio, maletas de primeiros socorros e capacitação de pessoas-chave para atendimento em primeiros socorros psicológicos (Ramirez, 2011).

Durante o desastre, o profissional de saúde mental pode atuar de forma direta ou indireta. Na atuação direta, o psicólogo atende às vítimas, realizando escuta ativa, identificando necessidades, fornecendo informações, encaminhamentos e aplicando primeiros socorros psicológicos (Silva; Silva; Barufi, 2023). Na atuação indireta, intervém junto a profissionais e voluntários envolvidos na catástrofe (Silva; Silva; Molin, 2024).

Segundo Silva, Silva e Barufi (2023), este serviço é importante, pois os indivíduos que trabalham no desastre são vítimas em terceiro grau e podem vivenciar empatia, pesar e sintomas pós-traumáticos. Sobre os atendimentos nesse caso, Dário e Malagutti (2019) pontuam que devem ser breves e flexíveis. Silva, Silva e Barufi (2023) acrescentam que o objetivo é aliviar o sofrimento, organizar emocionalmente, retomar a realidade e facilitar a autonomia.

A atuação em desastres ocorre em equipes multidisciplinares, compostas por médicos, socorristas, policiais e Defesa Civil (Silva; Silva; Barufi, 2023). O profissional, ao atuar nos primeiros socorros, deve seguir a pirâmide de intervenção das Referências Técnicas para Psicólogos na Gestão Integral de RED (2021): primeiro atender às necessidades básicas da vítima, depois apoiar as pessoas afetadas e, por fim, encaminhar para serviços especializados.

De acordo com Ramirez (2011), o profissional de saúde mental pode apoiar famílias no reconhecimento de cadáveres e na vivência do luto, fornecendo informações sobre o ambiente e o estado da vítima para evitar choque ao ver o corpo, conduzindo os familiares de forma respeitosa e permitindo que expressem sua dor de forma segura e acolhedora.

Dependendo do tipo de desastre ocorrido, as pessoas afetadas são direcionadas a abrigos provisórios, onde suas necessidades básicas, como acesso a água potável e alimentação, são atendidas. Nesse cenário, Dário e Malagutti (2019) destacam que é importante manter familiares, amigos e vizinhos reunidos e, nesse momento, dar atenção às necessidades emocionais da população afetada.

A fase de recuperação corresponde ao retorno à normalidade e à reconstrução da estrutura pública (Silva; Silva; Molin, 2024). Segundo Dário e Malagutti (2019), esse momento pode ser destinado à prevenção e ao mapeamento de riscos para evitar desastres futuros. O psicólogo pode contribuir ouvindo organizações

e instituições, averiguando consequências para aperfeiçoar respostas em eventos semelhantes e promovendo educação comunitária e cultura de prevenção (Silva; Silva; Barufi, 2023).

Em relação ao atendimento às vítimas, nesse momento a função do psicólogo é promover uma compreensão racional do evento e reduzir o estresse agudo (Silva; Silva; Barufi, 2023), além de auxiliar na reconstrução de sentidos da vida.

É fundamental que o profissional promova a participação comunitária para que os atingidos se ajudem mutuamente (Dário; Malagutti, 2019), ofereça apoio religioso (Silva; Silva; Barufi, 2023), realize trabalhos em grupo e crie uma rede de atendimento capaz de prevenir e tratar diferentes formas de sofrimento, como transtorno de estresse pós-traumático e consumo abusivo de álcool e outras drogas (Ramirez, 2011).

METODOLOGIA

Na presente pesquisa foi utilizada uma revisão documental de notícias, decretos e comunicações oficiais sobre crises e desastres em Rondônia. A pesquisa documental permite maior aprofundamento na temática, criação de hipóteses e explicitação do conteúdo, além de ter baixo custo e oferecer maior acessibilidade às informações do mesmo contexto.

Foram considerados os seguintes critérios de elegibilidade para identificar os documentos estaduais disponíveis sobre notícias de crises e desastres no estado de Rondônia: (1) documentos e decretos estaduais de Rondônia e suas instâncias sobre o tema; (2) materiais publicados entre os anos de 2023 e 2024; e (3) publicações com permissão de acesso público. Esses critérios contribuíram para concentrar a análise nos desastres e emergências mais recentes, ponto relevante para esta pesquisa.

Além disso, parte dos resultados foi a elaboração de princípios norteadores para a atuação do psicólogo em Rondônia em desastres e emergências, com ênfase em prevenção e mitigação. Esses princípios foram criados a partir da sistematização dos documentos da pesquisa documental e do estudo das Diretrizes do IASC sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências Humanitárias (IASC, 2007) e da Referência Técnica para Psicólogos na Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres (CFP, 2021).

A coleta de dados considerou documentos e decretos publicados até 29 de agosto de 2024. Os títulos foram organizados em planilhas por pesquisador para visualização e exclusão de duplicados. Em seguida, os estudos foram selecionados segundo critérios de elegibilidade. Os documentos escolhidos foram analisados e os dados coletados via formulário, que incluíram: (1) autoria; (2) título; (3) ano de publicação; (4) desastre/crise citado; (5) principais resultados.

Após a leitura flutuante, foram identificados os principais temas e desmembrados em categorias de análise segundo Bardin (2016). Em seguida, levantou-se a frequência de cada tema. Os resultados foram discutidos com base na literatura, apontando caminhos e possibilidades da Psicologia na prevenção e mitigação de crises, desastres e emergências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o mês de agosto de 2024, foram realizadas pesquisas de coleta de documentos e decretos oficiais. Na base eletrônica (Google), foram encontrados 15 documentos lidos na íntegra. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos documentos selecionados, indicando o tipo de material encontrado, a quantidade de produções e os principais temas abordados em cada categoria.

Quadro 1 - Síntese dos documentos selecionados

Tipo de documento	Quantidade	Fonte	Principais temas abordados
Decretos	4	Defesa Civil - Governo do Estado de Rondônia; Casa Civil; Diário Oficial do estado de Rondônia.	Declarações de estado de emergência devido à estiagem.
Informativo mensal estadual de eventos críticos hidrometeorológicos em Rondônia	1	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (SEDAM).	Monitoramento de tempo, clima e níveis dos rios.
Nota técnica	1	Casa Civil.	Critérios e indicadores para identificação de riscos de enchentes, deslizamentos e inundações.
Notícias oficiais governamentais do Estado	5	Corpo de Bombeiros Militar de Rondônia (CBM-RO); SEDAM.	Informações sobre estados de emergência (incêndios e estiagem) e sobre ações realizadas para minimizar os impactos.
Boletins diários de monitoramento de eventos hidrometeorológicos em Rondônia	3	Serviço Geológico do Brasil (SGB); SEDAM.	Informações sobre situações de alerta, inundação e emergência decorrentes da estiagem em rios de Rondônia.
Estudos técnicos - panoramas dos desastres de Rondônia (2013-2023)	1	Confederação Nacional de Municípios (CNM).	Registro de 64.742 decretos de emergência e calamidade pública, dos quais 70% estão relacionados a chuvas e secas.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Dos documentos e decretos selecionados, apenas dois são do ano de 2023; os demais foram publicados em 2024. A partir da análise, também se infere que o principal autor é o Corpo de Bombeiros

Militar de Rondônia (CBM), responsável por 26,7% dos documentos, seguido pela Defesa Civil, Casa Civil e a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental (SEDAM), com 20% cada, do total de documentos e, por fim, com 6,7%, o Serviço Geológico do Brasil (SGB) e o Diário Oficial de Rondônia, conforme apresentado no Quadro 1.

Ademais, é importante salientar que, de todos os documentos e decretos analisados, nenhum compreendia o psicólogo e sua função em meio a crises e desastres. Tal dado indica que a saúde mental da população em situação de vulnerabilidade não está sendo levada em consideração pelo Estado.

Quanto ao tipo de desastre, apenas três dos 15 documentos referiam-se à inundação (Serviço Geológico do Brasil, 2024; Casa Civil, 2023; Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental, 2024). Embora monitore as inundações, o boletim da SEDAM de dezembro de 2023 indica que importantes rios do Estado apresentaram vazões abaixo da média histórica, evidenciando condições de déficit hídrico e previsão de seca extrema para o início de 2024 (SEDAM, 2023). Nos documentos analisados, não foram encontradas estratégias de prevenção ou mitigação antes do nível alarmante atingido.

Já a nota técnica da Casa Civil (2024) faz retrospectiva dos desastres naturais que ocorreram de 1991 até 2022 e traz dados sobre a quantidade de pessoas que foram afetadas. Para o tamanho populacional de 1.046.697 habitantes, Rondônia possui 37.639 pessoas em áreas de risco geo-hidrológico, o que corresponde a 3,6% da população. Cabe ressaltar que tal documento analisou apenas 13 dos 52 municípios do estado, o que indica subnotificação por parte do Governo, não permitindo dimensionar e prever adequadamente o risco.

Nesse sentido, é de suma importância enfatizar que 12 dos 15 arquivos, cerca de 80%, referem-se ao período de estiagem, enquanto os outros 20% tratam da inundação. O período de estiagem,

caracterizado por poucas chuvas e baixos índices pluviométricos, resulta no esgotamento da água nos rios, culminando no desabastecimento de água às populações nas regiões urbanas e rurais.

Os arquivos analisados indicam que Rondônia vem sofrendo impactos das mudanças climáticas, como estiagem e aumento de incêndios. O Decreto nº 29.418, de 2024, declara situação de emergência pelos incêndios e aponta, como efeito, o agravamento da saúde pública, com aumento de doenças cardiopulmonares, câncer de pulmão e mortes prematuras.

Freire e Pamplin (2022) evidenciam que a Amazônia enfrenta intenso desmatamento, podendo levar à savanização, maior risco de queimadas e piora da qualidade do ar. Porto Velho é exemplo de cidade com escassa arborização urbana e florestas restritas a parques. Com essas mudanças no uso da terra e no clima, prevê-se redução das chuvas e aumento da temperatura.

Portanto, pode-se constatar que os desastres atuais são resultado de anos de exploração indiscriminada da terra, sem preocupação com as gerações futuras. Não apenas isso, mas também a construção do subjetivismo e da cultura do rondoniense está intimamente ligada aos processos de desmatamento e exploração da terra em nome do “progresso” (CFP, 2021).

Dos documentos analisados, foram identificadas poucas ações de prevenção de desastres em Rondônia. Apenas uma publicação de agosto de 2023, pelo Corpo de Bombeiros Militar (CBM), menciona ações realizadas em 2021, 2022 e 2023, incluindo programas como Operação Verde Rondônia, Economia Verde, Programa Plante Mais e Programa Mais Calcário (Casa Civil, 2023).

Nesse sentido, um dos desastres mais silenciados no Brasil é a seca (CFP, 2021), problema que tem afetado significativamente o território e os moradores de Rondônia. De acordo com o Decreto nº 29.252, de 2024, a estiagem causou o desabastecimento de água

da população, afetou a atividade agrícola, a navegabilidade dos rios e impactou a segurança alimentar de estudantes da rede pública.

Observou-se que o estado apresenta mais respostas pós-desastres do que preventivas, como o uso de transportes aéreos no combate a incêndios (Casa Civil, 2024), aulas *online*, instalação do Comitê de Crise Hídrica (CBM, 2023) e entrega de água potável a comunidades ribeirinhas (SMC, 2024). Embora reduzam os impactos, essas ações ocorrem durante ou após o evento.

Este cenário não se limita a Rondônia, mas pode ser evidenciado em todo o país, conforme mencionado pela Confederação Nacional dos Municípios (2024). O país tem praticamente adotado somente respostas após os desastres e, a cada ano, vem diminuindo a quantidade de recursos destinados a ações de prevenção.

NORTEADORES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DE RONDÔNIA

Apesar da existência de documentos sobre a Gestão Integral de RED, como o IASC e a Referência Técnica para a atuação de psicólogas(os) na gestão integral de riscos, emergências e desastres, nos arquivos analisados neste estudo não há citações sobre a atuação do profissional de Psicologia nesse contexto, mostrando atraso da gestão pública em valorizar a saúde mental.

Em 2024, o CFP publicou a Nota Técnica nº 22/2024, atualizando orientações para a atuação do psicólogo nesse contexto. Embora mencione as cinco fases (prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação), o foco está mais na preparação em diante. Ainda assim, reforça a importância da saúde mental e a relevância do exercício do psicólogo em situações de RED.

Diante disso, esta seção aborda princípios norteadores para a atuação da Psicologia na prevenção e mitigação de RED em Rondônia, usando como principal referência a Referência Técnica para a Atuação de Psicólogas(os) na Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres, documento nacional elaborado pela categoria para orientar a prática no Brasil.

O psicólogo deve atuar em parceria com a Defesa Civil, o SUS ou o SUAS, integrando uma equipe multidisciplinar e formando uma rede de cuidado (CFP, 2021). Embora sua inclusão ainda não seja obrigatória (Sipriano; Sais, 2019), entende-se que eventos catastróficos geram grande sofrimento emocional, tornando essenciais os cuidados com a saúde mental para desenvolver resiliência e prevenir problemas como transtorno de estresse pós-traumático.

Além disso, a Psicologia é uma ciência que estuda os comportamentos humanos e pode trazer importantes contribuições não só nas respostas aos desastres, mas também na prevenção (Sipriano; Sais, 2019).

Na região Norte, embora apresente os menores índices de declaração de situações de emergência, há a segunda maior quantidade de pessoas desabrigadas e desalojadas no país (CNM, 2024). O lar está ligado aos pensamentos, sentimentos e experiências do indivíduo; sua perda pode significar também a perda de parte da identidade, configurando demanda para atendimento psicossocial (Sipriano; Sais, 2019).

O profissional pode “mobilizar líderes comunitários, populações vulneráveis e demais atores sociais para construção coletiva de estratégias de prevenção, preparação e mitigação de desastres [...]” (CFP, 2021, p. 69). Por exemplo, poderia atuar com movimentos sociais presentes nas comunidades mais afetadas, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que realiza ações de mitigação da seca, como a distribuição de água potável no Rio

Madeira (MAB, 2024) e práticas agroecológicas para combater o desmatamento (MAB, 2020).

Citado anteriormente, a estiagem e os incêndios têm gerado efeitos negativos ao território e à população de Rondônia, por exemplo, aumento do calor, estresse climático e agravos à saúde, principalmente no quesito das doenças respiratórias.

Somado a isso, "os psicólogos podem atualizar, anualmente, lista de serviços públicos e organizações que estejam atuando no território" (CFP, 2021, p. 70), auxiliando assim a população a ter acesso a informações fundamentais para lidar com a situação, seja na fase de prevenção, mitigação ou até na resposta e recuperação após o desastre.

Considerando os aspectos analisados, a Psicologia, por meio da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), poderia contribuir com pesquisas, cuja produção de dados auxiliaria na prevenção de riscos futuros e no direcionamento do exercício profissional no contexto de RED, com foco na situação atual da região amazônica, especificamente Rondônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs sistematizar crises e desastres que atingiram Rondônia nos últimos três anos e refletir sobre a atuação do psicólogo na região. Foram selecionadas 16 publicações de 2023 e 2024 com informações relevantes sobre o estado. Além disso, buscou-se orientar as possibilidades de atuação do psicólogo na gestão integral de RED, a partir de orientações do CFP e artigos sobre o tema.

A pesquisa cumpriu os objetivos propostos, identificando que Rondônia, nos últimos dois anos, apresentou níveis dos rios abaixo

da média, diminuição das chuvas, caracterizando a seca, e aumento alarmante de incêndios. Esse cenário gerou impactos negativos ao ambiente e à população, com calor intenso, fumaça, desabastecimento de água, agravos de doenças cardiorrespiratórias e morte prematura recorrente entre os moradores.

Evidenciou-se também que os arquivos analisados atribuíam fenômenos naturais como causa para o cenário de emergência do estado. Desse modo, tal perspectiva isenta a responsabilidade humana nas mudanças climáticas, que são resultados de ações humanas, por exemplo, o uso do solo de forma insustentável, o desmatamento e a flexibilização do Código Florestal (Freire; Pamplin, 2022).

Nenhum dos materiais selecionados citou a atuação do psicólogo na gestão integral de RED, evidenciando atraso nos cuidados em saúde mental e possível desvalorização do exercício profissional. O estudo apresentou possibilidades de atuação do psicólogo em RED, com foco nos desastres que afetam a Amazônia, especialmente Rondônia, e ênfase em ações de prevenção e mitigação.

Considera-se como limite desta pesquisa a falta de dados disponíveis sobre ações de prevenção e mitigação em RED. Em segundo lugar, o tempo de coleta de dados é um limitante, pois, devido ao curto período, documentos postados posteriormente à coleta não foram selecionados, deixando de serem analisados e de aprofundar a discussão sobre a temática.

Compreende-se que este estudo contribui para identificar eventos que afetam a região Norte, orientar possibilidades de atuação do psicólogo nesse contexto e incentivar a produção de dados sobre o tema, podendo, indiretamente, amenizar o impacto de determinados eventos na prática.

Ressalta-se a necessidade de pesquisas futuras com amostras maiores e métodos diversos para compreender o papel do psicólogo nas fases da gestão integral de RED. Também é fundamental

identificar estratégias de prevenção e mitigação eficazes, considerando as particularidades culturais, vulnerabilidades, necessidades e riscos de cada região.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASA CIVIL. **Nota Técnica nº 1/2023/SADJ-VI/SAM/CC/PR**. Atualização dos critérios e indicadores para a identificação dos municípios mais suscetíveis à ocorrência de deslizamentos, enxurradas e inundações para serem priorizados nas ações da União em gestão de risco e de desastres naturais. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdr/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/protecao-e-defesa-civil-sedec/copy_of_NotaTcnica12023SADJVISAMCCPR_SEI_00042.000497_2023_74.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

CASA CIVIL. **Decreto n.º 29.252, de 4 de julho de 2024**. Declara situação de emergência estadual em virtude de estiagem e revoga o Decreto n.º 28.647, de 12 de dezembro de 2023. Porto Velho: Casa Civil, 2024. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D29252.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na gestão integral de riscos, emergências e desastres**. 1. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica nº22/2024**: Atualização das orientações para a atuação de psicólogas e psicólogos nas fases de preparação, resposta e reconstrução em desastres. [s. l.]: Conselho Federal de Psicologia, 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Panorama dos desastres no Brasil**: 2013 a 2023. Brasília: CNM, 2024. Disponível em: <https://cnm.org.br/biblioteca/exibe/15245>. Acesso em: 18 out. 2024.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO GOVERNO DE RONDÔNIA (CBM/RO). **El Niño:** previsões apontam aumento da temperatura em 2024 em Rondônia. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/el-nino-previsoes-apontam-aumento-da-temperatura-em-2024-em-rondonia/>. Acesso em: 18 out. 2024.

DÁRIO, P. P.; MALAGUTTI, W. Desastres naturais: contribuições para atuação do psicólogo nos desastres hidrológicos. **Journal of management e primary health care**, São Paulo, 4. ed., v. 10, p.1-18, 2019. Disponível em: <https://jmphc.emnuvens.com.br/jmphc/article/view/503>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREIRE, C. F.; PAMPLIN, P. A. Z. A rede urbana nos biomas brasileiros e o papel das florestas urbanas como mitigação das mudanças climáticas. *In*: CASTRO, A. C.; LEITE, D. S.; SILVA, M. da F. F. da; CARDOSO, D. da S.; SANCHES, A. G. (org.). **Tópicos atuais em desenvolvimento regional e urbano**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/220910073>. Acesso em: 18 out. 2024.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. **Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias**. Tradução de Márcio Gagliato. Genebra: IASC, 2007.

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. Atingidos em luta contra o desmatamento. **MAB**, 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2020/03/03/atingidos-em-luta-contra-desmatamento/>. Acesso em: 18 out. 2024.

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. MAB entrega mais de 10 mil litros de água aos atingidos pela seca no Rio Madeira, em Rondônia. **MAB**, 2024. Disponível em: <https://mab.org.br/2024/09/24/mab-entrega-mais-de-10-mil-litros-de-agua-aos-atingidos-pela-seca-no-rio-madeira-em-ro/>. Acesso em: 18 out. 2024.

PAIVA, A. C. M. **Trabalho e cotidiano na Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1907-1919)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20305?locale=pt_BR. Acesso em: 26 set. 2024.

RAMÍREZ, D. S. Acompanhamento para reconhecimento de vítimas. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia de emergências e desastres na América Latina**: promoção de direitos e construção de estratégias de atuação. Brasília: CFP, 2011.

Rondônia. **Decreto nº 29.418, de 26 de agosto de 2024.** Altera e acresce dispositivos ao Decreto nº 29.073, de 29 de abril de 2024. Porto Velho: Leis Estaduais, 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ro/decreto-n-29418-2024-rondonia-altera-e-acresce-dispositivos-ao-decreto-n-29073-de-29-de-abril-de-2024?__cf_chl_f_tk=JWCICFWzldMgkH.CzGJy3am0tbVMFKUKW17rb1QtC4U-1783185395-1.0.1.1-53c.Moavj1dr6h5GbrhJDgNqQ61GZQNErjF3oWfEKZs. Acesso em: 28 ago. 2024.

Rondônia. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental (SEDAM). **Informativo mensal hidrometeorológico de eventos críticos no Estado de Rondônia.** Porto Velho: SEDAM, 2023. Disponível em: https://www.sedam.ro.gov.br/ext-files/cogeo/2024/02/EVENTOS-HIDROMET_CRITICO-RO_Inform_Mensal_48a-ed_dezembro2023_Miguel.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

Serviço Geológico do Brasil (SGB). **Boletim de monitoramento hidrológico da bacia do Rio Madeira.** 2024. Disponível em: https://www.sgb.gov.br/sace/boletins/Madeira/20240827_14-20240827%20-%20144222.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, B. G. de A. da; SILVA I. R. da; BARUFI, L. F. O papel do psicólogo frente a situações de desastres. **Revista psicologia, diversidade e saúde**, Salvador, v. 12, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/4755>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, D. da; SILVA, R. K. I. da; MOLIN, E. D. Intervenções em riscos e desastres: o papel da psicologia no acolhimento das demandas emocionais da população que sofre com as enchentes no Rio Grande do Sul. **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, São Paulo, v.10, n. 5, p. 5378-5390, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1426>. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, R. G. da C.; MICHALSKI, A.; SANTOS, T. R. S. (org.). **Geografias de Rondônia: território, fronteira e educação.** Porto Velho: Temática Editora e PPGG/UNIR, 2021.

SIPRIANO, K. R.; SAIS, E. de F. A atuação do psicólogo junto à defesa civil no estado de Santa Catarina: uma revisão. **Revista nova saúde**, Criciúma, v.9, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/Inovasaude/article/view/2739>. Acesso em: 17 out. 2024.

SUPERINTENDÊNCIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO. **Defesa civil programa entrega de água potável para comunidades ribeirinhas durante a estiagem amazônica.** Prefeitura de Porto Velho, 2024. Disponível em: <https://defesacivil.portovelho.ro.gov.br/artigo/45366/seca-defesa-civil-programa-entrega-de-agua-potavel-para-comunidades-ribeirinhas-durante-a-estiagem-amazonica>. Acesso em: 18 out. 2024.



3

Bruna Alessandra Araújo Souza
Catarina Bravo Lêmos
Gabriela Araujo Sales
Ruan Pablo de Oliveira Dias
Lua Clara Melo Fernandes

PSICOLOGIA SOCIAL DA AMAZÔNIA:

**INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS
EM TEMPOS DE CRISE CLIMÁTICA**

RESUMO

O relato apresenta uma intervenção psicossocial realizada na comunidade ribeirinha de São Carlos do Jamari, em Porto Velho (RO), no âmbito do estágio em Psicologia Social do Centro Universitário UniSapiens. Desenvolvida durante o período de queimadas e estiagem do Rio Madeira, a experiência teve como objetivo promover reflexões sobre as mudanças climáticas junto a crianças e adolescentes, articulando os impactos ambientais às vivências subjetivas da infância amazônica. Fundamentada na Psicologia Social Crítica e na Educação Popular, a metodologia envolveu atividades lúdicas, rodas de conversa e oficinas, em parceria com a Associação Beradeiro. A análise, orientada pelas perspectivas da decolonialidade e da interseccionalidade, revelou o brincar e a escuta crítica das crianças como dispositivos ético-políticos de resistência e elaboração coletiva. Concluiu-se que práticas psicossociais territorializadas fortalecem uma Psicologia comprometida com a defesa da vida, da infância e das comunidades amazônicas.

Palavras-chave: Psicologia Social; Amazônia; Intervenção Psicossocial.

INTRODUÇÃO

Sob os contornos do Rio Madeira, um dos principais afluentes do Rio Amazonas, é que Rondônia se faz território. Localizado na Região Norte do Brasil, o estado se constitui a partir de uma profunda complexidade e diversidade, bebendo das afetações historiográficas dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e seringueiros. É, também, fruto de um processo histórico violento de colonização e miscigenação – mas também de resistências – que moldou as relações sociais, políticas e econômicas da região (Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia, 2019; Fernandes; Moser, 2021).

Sujeitos que se constituem no mundo a partir da relação com os barrancos e os ritmos das águas doces, as comunidades tradicionais fazem parte da construção sócio-histórica da Região Norte, cuja Amazônia se faz nascente de um território extenso, biodiverso e plural em suas manifestações étnico-culturais (Fernandes; Moser, 2021). É no escopo dessa diversidade que as populações amazônicas constroem seus modos de vida, linguagens, relacionalidades, territorialidades e formas de habitar, com uma identidade enraizada nas águas e em suas margens.

Essas comunidades não apenas herdaram, mas também perpetuam, transformam e atualizam práticas ancestrais oriundas dos povos originários, como o manejo das várzeas, o extrativismo vegetal e o conhecimento sobre os ciclos naturais, compondo uma cultura baseada na sustentabilidade e no equilíbrio com a floresta (Fernandes; Moser, 2021). Tais práticas, voltadas majoritariamente à subsistência e ao sustento das famílias, constituem um contraponto radical à lógica extrativista do capital, cujas grandes corporações impõem um modelo exploratório predatório, prejudicial à fauna, à flora e às formas de vida tradicionais da Amazônia.

A trajetória dos povos ribeirinhos é atravessada por transformações históricas, processos de colonização, deslocamentos forçados e imposições econômicas e políticas que fragilizam suas formas autônomas de existência e ameaçam suas referências culturais. Compreender esse percurso é fundamental para refletir sobre os mecanismos persistentes de marginalização e apagamento dessas populações, que, embora constituam um dos alicerces da identidade amazônica, são invisibilizadas pelas políticas públicas. Sendo assim, o reconhecimento simbólico de suas culturas pouco se traduz em investimentos estruturantes em saúde, educação e sustentabilidade, o que aprofunda desigualdades e perpetua a negação de direitos básicos (Fernandes; Moser, 2021).

A experiência relatada neste artigo ocorreu no distrito de São Carlos do Jamari, localizado às margens do Rio Madeira, a cerca de 75 km de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, em novembro de 2024. Com uma população estimada em 1.700 habitantes, São Carlos caracteriza-se como uma comunidade de difícil acesso, com fragilidades nos serviços de saúde e educação formal, mas fortemente enraizada em práticas tradicionais como a pesca, a agricultura familiar e o extrativismo (Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia [NAPRA], 2019) – práticas que mantêm vivo o vínculo afetivo com o território e o sentimento de pertencimento dos moradores (Napra, 2019).

Durante a realização da intervenção, Rondônia enfrentava um período de queimadas florestais intensas, que perduraram por dois meses consecutivos e encobriram Porto Velho com uma densa fumaça. Esse cenário resultou do avanço desenfreado do agronegócio sobre a Floresta Amazônica (Prefeitura do Município de Porto Velho, 2024), impondo severas restrições à mobilidade urbana, ao exercício do direito à cidade e às dinâmicas da vida cotidiana. As crianças, especialmente vulneráveis à poluição atmosférica, tiveram seu desenvolvimento social comprometido, afetadas pelo isolamento e pela precarização do lazer (Domingues *et al.*, 2023).

Adicionalmente, a estiagem do Rio Madeira atingiu níveis críticos históricos – 0,96 metro, o menor desde 1964, segundo Camargos (2024) – comprometendo o abastecimento, a mobilidade e o cotidiano das comunidades ribeirinhas. Em meio a esse cenário, as eleições municipais de 2024 revelaram uma ausência de pautas socioambientais nos planos de governo, escancarando a permanência de um modelo político arcaico, sustentado por interesses do agronegócio em detrimento do meio ambiente e da vida dos povos tradicionais da Amazônia (Camargos, 2024).

Diante desse contexto, a intervenção relatada teve como objetivo promover reflexões sobre o meio ambiente e as mudanças climáticas junto ao público infantojuvenil da comunidade ribeirinha de São Carlos, articulando o contexto local às vivências subjetivas. A proposta foi desenvolvida no âmbito do estágio em Psicologia Social do Centro Universitário UniSapiens, ancorada na perspectiva da Psicologia Social Crítica, que compreende o sujeito em sua inseparável relação com as condições históricas, materiais e culturais de existência.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, modalidade de pesquisa qualitativa que visa compartilhar práticas desenvolvidas em contextos específicos, permitindo a análise reflexiva de vivências territoriais, comunitárias e institucionais. No campo da Psicologia Social Crítica, essa abordagem ultrapassa a dimensão descritiva: constitui-se em instrumento de produção de conhecimento e posicionamento ético-político diante das condições concretas de vida dos sujeitos (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A experiência relatada foi desenvolvida por estudantes do curso de Psicologia do Centro Universitário UniSapiens, no âmbito do Estágio Básico em Psicologia Social, supervisionado por docente da instituição e articulado às ações de extensão universitária. Essas ações tensionam o campo da formação com a escuta de territórios atravessados por desafios sociais, mas também por expressivas formas de resistência e construção coletiva.

A atividade foi realizada em parceria com a Associação Beradeiro, organização não governamental com atuação consolidada em comunidades tradicionais do campo, da floresta e das águas em Rondônia. Fundada em 2018, a associação reúne uma equipe interdisciplinar dedicada à promoção da saúde, à educação popular e ao enfrentamento das múltiplas formas de violência, com ênfase nas juventudes e nas mulheres em situação de vulnerabilidade. Sua presença territorial e o vínculo com os sujeitos da comunidade foram fundamentais para a incidência comprometida ética, técnica e politicamente da equipe de estágio.

O território de atuação foi a comunidade ribeirinha de São Carlos do Jamari, situada às margens do Rio Madeira. A escolha do público-alvo, crianças e jovens da comunidade, e das estratégias metodológicas partiu de diálogos prévios com a equipe da Associação Beradeiro, baseados na escuta continuada que a organização realiza junto às famílias locais. O contexto de vulnerabilidade socioambiental da comunidade, agravado pelas secas prolongadas, pelas queimadas e pela precariedade no acesso a direitos básicos, foi determinante para o delineamento das ações.

A proposta foi construída coletivamente, orientada pela escuta dos atravessamentos locais e pela aposta na ludicidade como via de acesso ao mundo simbólico e político da infância. Fundamentada na Psicologia Social Crítica, a metodologia adotada partiu do reconhecimento de que o conhecimento se constrói na relação com o território, com a história e com os modos de vida dos sujeitos.

Ao compreender a infância como categoria política e o lúdico como linguagem de elaboração subjetiva, a prática buscou tensionar o lugar tradicional da Psicologia e produzir escuta comprometida com os efeitos do sofrimento ético-político em contextos de exclusão.

A intervenção, assim, não se propôs a ensinar, mas a aprender com o território, reconhecendo as crianças como protagonistas de saberes e narrativas sobre o lugar que habitam. Essa perspectiva se ancora no legado de Ignacio Martín-Baró, que propõe uma Psicologia comprometida com a vida, com a justiça social e com a transformação das estruturas geradoras de opressão (Martín-Baró, 1996).

Do ponto de vista ético, todas as atividades foram realizadas de forma coletiva, respeitando o consentimento dos responsáveis e priorizando o cuidado, a escuta e o acolhimento das expressões infantis. A relação entre equipe e comunidade foi pautada pela horizontalidade, valorizando a confiança, o vínculo e o reconhecimento mútuo como fundamentos para a intervenção.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES: A PSICOLOGIA EM AÇÃO NAS MARGENS

A intervenção teve como objetivo promover o resgate das memórias afetivas da infância ribeirinha, fortalecer o sentimento de pertencimento e fomentar reflexões críticas sobre os efeitos das mudanças climáticas e das transformações sociais vivenciadas pela comunidade.

Para isso, foram organizadas quatro atividades principais: (1) uma peça teatral com fantoches, baseada em narrativas locais sobre as queimadas e a seca do rio, favorecendo a identificação simbólica e a reflexão coletiva; (2) pinturas com guache de paisagens e elementos significativos do cotidiano das crianças, como forma de expressão e elaboração emocional; (3) brincadeiras tradicionais

ao ar livre, visando restituir o uso do espaço público e reencantar o território em confinamento provocado pela fumaça; e (4) montagem de quebra-cabeças com imagens da natureza amazônica, estimulando o vínculo com o meio ambiente e o raciocínio coletivo.

As atividades foram realizadas em formato de oficinas coletivas, com duração aproximada de duas horas cada, ao longo de dois dias. A programação teve início com uma peça teatral construída pelos estagiários, cuja narrativa abordava os impactos das queimadas e da estiagem do rio, por meio de personagens animais da floresta, que dialogavam sobre a escassez da água, o calor extremo e as dificuldades para respirar – temas vivenciados pelas crianças no cotidiano e posteriormente dialogados em roda de conversa.

Na sequência, foi realizada uma oficina de pintura com guache, cujo objetivo era favorecer a expressão visual dos vínculos com o território. As crianças foram convidadas a desenhar elementos importantes de sua vivência na comunidade, como árvores, animais, casas, familiares e o rio. A proposta foi mediada por perguntas disparadoras que estimulavam a elaboração simbólica e afetiva da relação com o lugar. Os desenhos revelaram tanto a presença de memórias afetivas quanto os efeitos ambientais percebidos pelas crianças, como o desaparecimento de animais e a transformação das paisagens após as queimadas.

As brincadeiras ao ar livre, como queimada, corrida de saco e amarelinha, foram retomadas como forma de reativar experiências de coletividade e movimento, interrompidas nos últimos meses pelo excesso de fumaça. O corpo das crianças, em deslocamento e interação, tornou-se linguagem expressiva da reconexão com o território. As dinâmicas priorizaram a espontaneidade, permitindo que as crianças adaptassem regras, reinventassem percursos e afirmassem sua presença no espaço público.

Por fim, foi proposta uma atividade de montagem de quebra-cabeças com imagens do Rio Madeira, da fauna e da flora amazônica. A atividade, desenvolvida em pequenos grupos, promoveu a cooperação, a escuta entre pares e a valorização dos elementos naturais da região como parte da identidade ribeirinha. O momento favoreceu também a desaceleração e o compartilhamento de histórias entre as crianças, ampliando os sentidos da atividade para além da tarefa em si.

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL NA AMAZÔNIA: QUANDO A ESCUTA SE FAZ RESISTÊNCIA E O BRINCAR SE TORNA MEMÓRIA

A intervenção psicossocial realizada com a comunidade ribeirinha de São Carlos, em Rondônia, revelou múltiplas camadas de desigualdade social, ambiental, histórica e subjetiva que atravessam o cotidiano dos moradores, marcado por movimentos contra-hegemônicos como forma de resistência ao esquecimento e à omissão das políticas públicas. A partir da escuta sensível e do fortalecimento de espaços coletivos, como rodas de conversa e dinâmicas de valorização das memórias infantis e das brincadeiras tradicionais, emergiu a potência da comunidade como produtora de saberes e como protagonista de sua própria história.

Inspirada nas contribuições de Martín-Baró (1996), a intervenção compreende que a Psicologia, quando comprometida com a transformação social, precisa assumir posição frente aos mecanismos de opressão e às condições materiais de vida. Nessa perspectiva, Sawaia (2009) orienta a reflexão ao destacar a linha tênue entre reconhecer os sujeitos como agentes sociais e, ao mesmo tempo,

como portadores de subjetividade – ressaltando a importância de que um conceito não anule o outro. Caso essa base seja perdida de vista, a Psicologia corre o risco de enfraquecer seu potencial transformador e deixar de considerar o papel ativo dos sujeitos na construção da realidade social.

Negligenciar essa dimensão implica trair os princípios éticos da profissão, tornando-a cúmplice das estruturas que pretende transformar. Assim, a escuta, o acolhimento e a construção coletiva de narrativas precisam ser compreendidos não como fins em si, mas como parte de um processo maior de emancipação, que articula práticas comunitárias com políticas públicas sustentáveis e inclusivas.

A conscientização é, nesse sentido, um exercício de desvelamento da realidade. Quanto mais conscientização, mais se penetra na essência fenomênica do objeto frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por isso, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” em uma posição falsamente intelectual, mas em um movimento de ação e reflexão articuladas, que constituem, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo (Freire, 1979).

A participação ativa da comunidade durante as atividades não apenas reafirmou o valor dos espaços de fala e escuta, mas também fomentou uma conscientização crítica como um movimento de desnudar a realidade em que se está inserido. Trata-se de um processo de olhar atento aos mitos que sustentam as estruturas dominantes e de invenção de novas possibilidades de existência. Essa práxis, ao articular o pensar-agindo e o agir-pensando (Freire, 1979), faz-se caminho para o enfrentamento das estruturas que historicamente despersonalizam e adoecem os povos da floresta e dos rios.

O resgate das brincadeiras de infância e das memórias locais mostrou-se um potente instrumento de resistência e de reconstrução das identidades coletivas diante dos impactos psicossociais

das alterações climáticas para o público infantojuvenil. As crianças, incluídas como atrizes centrais desse processo, afirmaram que a infância também produz cultura, linguagem e autenticidade.

QUANDO O RIO FALA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DECOLONIAL

A Amazônia brasileira e os povos que nela habitam vivem historicamente os efeitos da apropriação cultural e da ocupação gradual de seus territórios. Esses rastros coloniais produtores de desigualdade na contemporaneidade expressam-se na ausência do Estado, nas assimetrias sociais e nas sistemáticas negações de direitos, resultantes da lógica predatória do desenvolvimento capitalista (Fernandes; Moser, 2021). Retomar a história desses processos é essencial para compreender os desafios enfrentados, bem como posicionar os povos amazônicos como sujeitos ativos de resistência e reinvenção do viver (Venâncio; Chelotti, 2023).

Demarcar os impactos sobre as comunidades ribeirinhas é, portanto, abrir caminho para uma crítica decolonial ao modelo moderno-colonial de poder. Enquanto a modernidade impõe hierarquias sociais e nega saberes não hegemônicos, a decolonialidade propõe uma resistência epistemológica e interventiva, centrada na valorização de conhecimentos situados, ancestrais e encarnados na experiência dos povos historicamente oprimidos. Essa proposta reconhece as comunidades ribeirinhas como agentes epistêmicos, cujos saberes teóricos e práticos derivam de suas vivências sociais, culturais, econômicas e ambientais (Schweickardt *et al.*, 2024).

O projeto colonial, contudo, impôs o esquecimento sistemático dessas vozes, estigmatizando e deslegitimando os modos de vida ribeirinhos. Nesse contexto, o território se apresenta como componente fundamental para compreender as sociodinâmicas locais: mais que um espaço físico, é um território existencial, espaço de circulação das subjetividades, onde se (des/re)configuram as possibilidades,

agenciamentos e relações das pessoas enquanto indivíduos e coletividades (Guattari, 1992).

A produção do sofrimento ético-político não é de responsabilidade do sujeito e nem deve ser superada individualmente, ainda que seja ele quem sofra seus efeitos (Sawaia, 2001). Diante do apagamento de narrativas e existências, sobretudo na infância, a decolonialidade emerge como esforço de resgate, (re)valorização e (re)posicionamento dos sujeitos ribeirinhos como protagonistas da produção de história e conhecimento – este que carrega também as marcas da memória viva.

Em São Carlos, essas questões ganham contornos ainda mais urgentes diante do agravamento da crise ambiental. Segundo o Observa Rondônia (2025), o estado registrou 7.282 focos de queimadas entre janeiro e setembro de 2024, sendo a capital Porto Velho responsável por 32% dos casos. O cenário cinzento e denso das fumaças comprometeu tão profundamente a qualidade do ar que foi declarada situação de emergência ambiental, por meio do Decreto nº 20.347/2024 (Porto Velho, 2024), devido às severas consequências à saúde populacional e à segurança urbana.

Entretanto, foram as comunidades ribeirinhas as mais vulnerabilizadas pelos efeitos dessa calamidade. Em São Carlos, onde o deslocamento depende de transporte fluvial e terrestre, a baixa visibilidade comprometeu a navegação e dificultou o acesso a alimentos, medicamentos, combustível e atendimentos básicos de saúde (Reis *et al.*, 2024). A interrupção dos fluxos cotidianos intensificou o isolamento dessas populações, já impactadas pela desassistência crônica das políticas públicas, expondo as feridas da desigualdade territorial, social e ambiental.

Portanto, analisar essas estruturas de poder é evidenciar o racismo cultural que hierarquiza e atravessa corpos, territórios e modos de vida, revelando como o sofrimento ético-político se inscreve nas relações entre a natureza e a sociedade.

INFÂNCIA E QUEIMADAS: ATRAVESSAMENTOS INTERSECIONAIS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA

No caso das comunidades ribeirinhas da Amazônia, as desigualdades vividas têm raízes coloniais profundas, que se atualizam e se perpetuam na infância sob múltiplas formas de opressão. O modelo de desenvolvimento brasileiro historicamente marginalizou as populações tradicionais, priorizando os interesses do agronegócio, da urbanização e da exploração de recursos naturais em detrimento de modos de vida baseados na relação simbiótica com o território, os rios e os saberes ancestrais (Lira; Chaves, 2016).

Na infância, esses processos expressam a precariedade de espaços que garantam o desenvolvimento integral, modulando atravessamentos simbólicos e políticos na constituição da identidade amazônica. Trata-se de desigualdades que não se limitam ao campo socioeconômico, mas se estendem à invisibilização política, epistemológica e institucional. As políticas públicas, quando chegam, o fazem de maneira fragmentada, tutelar ou assistencialista, sem considerar a complexidade das vivências locais (Carmo; Silva, 2020).

A perspectiva interseccional oferece uma chave de leitura essencial para compreender essa realidade da infância (Collins; Bilge, 2021). Ao propor a relacionalidade como dimensão central da interseccionalidade, indica-se que os marcadores sociais de diferença, como raça, gênero, classe, território e etnia, não atuam de forma isolada, mas se constroem mutuamente e se materializam nas estruturas sociais, nas práticas institucionais e nas experiências cotidianas. Essa abordagem permite entender que os efeitos das queimadas não atingem a todos da mesma forma: povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pessoas negras acumulam vulnerabilidades decorrentes das posições que ocupam na interseção de diferentes sistemas de opressão.

Compreender a interseccionalidade como uma práxis crítica e situada implica reconhecer como o racismo ambiental opera na infância. A exposição prolongada à fumaça, a ausência de assistência em saúde e a negligência institucional não são falhas pontuais, mas sintomas de um sistema que hierarquiza vidas e territórios. A emergência climática, nesse contexto, não é neutra: incide com maior severidade sobre corpos e territórios historicamente subalternizados.

Mais do que a acumulação de ausências, o que se observa é a produção ativa de vulnerabilidades, sustentada por decisões que reproduzem a colonialidade do poder, do saber e do ser (Carmo; Silva, 2020). Essa lógica se evidencia ao constataremos a resposta pública às queimadas na Amazônia em contraste com a mobilização nacional diante das enchentes ocorridas no Sul do Brasil em 2024: enquanto a população da Região Norte convivia por semanas com fumaça, agravamento de doenças respiratórias e interrupção de serviços básicos, pouco se viu em termos de cobertura midiática ou ação estatal emergencial. Em contraste, as enchentes no Sul mobilizaram respostas rápidas, campanhas de solidariedade e ampla visibilidade midiática, escancarando a seletividade das políticas de emergência e a racialização da comoção pública.

A interseccionalidade, nesse cenário, não apenas contribui para o diagnóstico das desigualdades, mas oferece ferramentas para desnaturalizá-las. A combinação entre território, raça, classe, gênero e distância dos centros de poder ajuda a compreender por que determinadas vidas e experiências são reiteradamente negligenciadas e, no que diz respeito à infância, esquecidas (Mendes *et al.*, 2024).

As populações amazônicas, marcadas pela distância geográfica, pelo pertencimento étnico e por modos próprios de organização, seguem sendo tratadas como periféricas – não apenas geograficamente, mas também no campo de reconhecimento e atenção estatal. A opressão interseccional, portanto, é uma questão estrutural que se manifesta no abandono das políticas de proteção à infância

e na ausência de infraestrutura que assegure o direito ao brincar, ao desenvolvimento e à vida digna.

Por fim, cabe afirmar que as ações comunitárias desenvolvidas em São Carlos, ainda que pontuais, inserem-se em um horizonte de transformação possível e necessária. O rio é mais do que materialidade: é herança simbólica e subjetiva das práticas tradicionais (Fernandes; Moser, 2021). Cuidar da vida nos rios é cuidar da memória, da dignidade e da capacidade de autodeterminação dos povos ribeirinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato teve como objetivo apresentar uma intervenção psicossocial junto a crianças ribeirinhas da Amazônia, buscando compreender como a escuta e o brincar podem se constituir como práticas de resistência e elaboração frente às transformações socioambientais. A experiência realizada em São Carlos do Jamari permitiu vislumbrar a infância como território de elaboração simbólica diante das mudanças que atravessam a Amazônia, revelando modos próprios de significar o mundo que escapam às lógicas adultocêntricas e reafirmam a potência política da imaginação e do brincar.

A escuta e o lúdico se configuram como dispositivos ético-políticos de elaboração do sofrimento vivenciado (Sawaia, 2001), transformando o cotidiano em território de inventividade e conscientização. Inspirada em Freire (1979), a prática buscou articular reflexão e ação, construindo com a comunidade um processo coletivo de desideologização das relações que naturalizam a desigualdade. Essa experiência traduz a aposta em práticas que valorizam os saberes locais e as memórias de infância como formas de resistir e existir simbolicamente frente à colonialidade do poder e do saber (Soares; Gebara; Martins, 2024).

Ao integrar saberes locais e práticas comunitárias, a intervenção desloca o lugar do psicólogo de agente técnico para participante de um processo dialógico de construção de sentidos. Nessa direção, a Psicologia se faz também amazônica, ao se comprometer com as águas, as margens e os corpos que nelas se fazem sujeitos, sendo as infâncias um dos territórios em que pulsa a memória viva das beiras e se semeia o rompimento do silenciamento imposto às vozes.

Os resultados indicam a urgência de políticas públicas inter-setoriais que reconheçam a infância ribeirinha como sujeito de direitos e as comunidades amazônicas como espaços legítimos de produção de saber e de cuidado. Deve-se atribuir à Psicologia o papel de se comprometer com práticas que desfaçam o silenciamento histórico imposto às populações tradicionais e enfrentar as desigualdades interseccionais que atravessam a região Norte (Collins; Bilge, 2020).

Diante das crises ambientais e políticas na Amazônia, sustentar a escuta das crianças é um ato de esperança. O brincar, o rir e o inventar se tornam práticas de cuidado e gestos de luta, reafirmando que, como ensina Freire (1979), ninguém se liberta sozinho, mas em comunhão. Que a Psicologia, ao seguir pelas margens, siga também pelas mãos das crianças, porque é nelas que o rio da vida continua a correr.

REFERÊNCIAS

CAMARGOS, D. Em debate na capital mais queimada do país, candidatos silenciam sobre clima. **Repórter Brasil**, 2024. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/10/eleicoes-2024-debate-capital-mais-queimada-candidatos-silenciam-clima/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CARMO, E. D. do; SILVA, M. E. de S. Invisibilidade da população ribeirinha ao acesso e efetivação das políticas públicas: as experiências no território em disputa de Anajás-PA. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 13, n. 2, p. 189-209, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18468/pracs.2020v13n2.p189-209>. Acesso em: 23 abr. 2025.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/843831/mod_resource/content/3/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20\(oficial\).pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/843831/mod_resource/content/3/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20(oficial).pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

DOMINGUES, R. C.; GURGEL, A. do M.; SANTOS, R. C. dos; PEREIRA, J. A. dos S.; BEZERRA, V. C. R.; SOUZA, W. V. de; SANTOS, M. O. S. dos; GURGEL, I. G. D. Queima de biomassa da cana-de-açúcar e hospitalizações de crianças e idosos por agravos respiratórios em Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 39, n. 10, p. e00238422, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311xpt238422>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FERNANDES, J. S. N.; MOSER, L. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **Revista Katálisis**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 532-541, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79717>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

LIRA, T. de M.; CHAVES, M. do P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/1518-70122016107>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MENDES, V. A.; ARAÚJO, L. X.; PEREIRA, P. P. da S.; FREITAS, J. L. G. de.; CARVALHO, D. P. de; BASTOS, W. R. Condição de saúde infanto-juvenil em comunidades ribeirinhas na Amazônia brasileira: estudo transversal. **Cad. Saúde Colet.**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202432010234>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 28 nov. 2024.

OBSERVAR-RO. O Saldo ambiental de 2024 em Rondônia: entre fogo, fumaça e crimes ambientais. **Observatório Rondônia**, 12 jan. 2025. Disponível em: <https://www.observe.ro.org.br/o-saldo-ambiental-de-2024-em-rondonia-entre-fogo-fumaca-e-crimes-ambientais/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

PORTO VELHO. **Decreto nº 20.347, de 27 de agosto de 2024**. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência ambiental em virtude da estiagem, que resultou em um aumento significativo dos focos de incêndio e queimadas no Município de Porto Velho. Porto Velho: Câmara Municipal de Porto Velho, 2024. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/6353/text?#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20declara%C3%A7%C3%A3o%20de,no%20Munic%C3%ADpio%20de%20Porto%20Velho>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. Prefeitura de Porto Velho declara situação de emergência ambiental. **Portal Prefeitura de Porto Velho**, 2024. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/45701/utilidade-publica-prefeitura-de-porto-velho-declara-situacao-de-emergencia-ambiental>. Acesso em: 14 nov. 2024.

REIS, A. E. S.; SCHWEICKARDT, J. C.; GUEDES, T. R. O. das N.; SANTOS, I. C. P. A. M. dos; MURTA, S. G. Navegando pelo "rio da vida": a produção do cuidado em situações de urgência e emergência em um território da Amazônia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 28, p. e230649, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.230649>. Acesso em: 18 abr. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Saúde. Sesau alerta sobre doenças respiratórias ocasionadas pelas queimadas. **Governo do Estado de Rondônia**, 26 set. 2024. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/sesau-alerta-sobre-doencas-respiratorias-ocasionadas-pelas-queimadas/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SÃO CARLOS DO JAMARI. **Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia**, 2019. Disponível em: <https://napra.org.br/territorios-de-atuacao/rondonia/sao-carlos-do-jamari/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, [s. /], v. 21, n. 3, p. 364-372, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOARES, A. de S.; GEBARA, T. A. A.; MARTINS, L. R. O Pensamento Decolonial nos Estudos da Infância: Epistemologias Críticas e Pós-Críticas. **Educação em Revista**, [s. /], v. 40, p. e46401, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469846401>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SCHWEICKARD, J. C.; CABRAL, K. V.; MARTINS, F. M.; FERLA, A. A. **Decolonialidades e cuidados em saúde na América Latina**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1592143>. Acesso em: 18 abr. 2025.

VENÂNCIO, M.; CHELOTTI, M. C. Colonização e apropriação do território amazônico: a exploração das “drogas do sertão” e a mão-de-obra indígena. **Revista GeoNordeste**, São Cristóvão, v. 34, n. 1, p. 41-54, Jan./Jun., 2023. Disponível em: <https://share.google/NxFDrq5sgceueffrn>. Acesso em: 18 abr. 2025.



4

*Bruno Ribeiro Silva
Solange Struwka*

A PSICOLOGIA E O ESTUDO DA MEMÓRIA DE UM BAIRRO HISTÓRICO DE PORTO VELHO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.4

RESUMO

Este artigo analisa a importância do estudo da memória histórica do bairro Mocambo, em Porto Velho (RO), para a consolidação de uma Psicologia Social Crítica na América Latina. Articulando as contribuições de Martín-Baró (Psicologia da Libertação) e Vigotski (Psicologia Histórico-Cultural), sob uma perspectiva materialista, histórica e dialética, compreende-se a memória como função psicológica superior e instrumento político. A recuperação da memória histórica do Mocambo, bairro proletário estigmatizado, configura-se como práxis desideologizante, permitindo confrontar o fatalismo, revelar as raízes da opressão e projetar futuros emancipatórios, reforçando o compromisso da Psicologia com transformação social a partir da realidade concreta das maiorias populares.

Palavras-chave: memória histórica; Psicologia Social Crítica; Amazônia; Mocambo.

INTRODUÇÃO

A constituição da Psicologia como ciência e profissão na América Latina tem sido objeto de profundas reflexões críticas que questionam seus fundamentos epistemológicos e seu compromisso social. Como assinala Martín-Baró (1996), a Psicologia deve constituir-se a partir da realidade vivida pelas maiorias populares e trabalhadoras, assumindo suas demandas e necessidades como eixo fundante de sua práxis. Essa orientação implica uma ruptura epistemológica com os paradigmas hegemônicos importados acriticamente, reposicionando a ciência psicológica como instrumento de transformação social mediante um método que articula, de forma dialética, a produção de conhecimento e a ação política.

Nesse sentido, conforma-se uma Psicologia necessariamente social e crítica, que busca romper com as formas hegemônicas de compreensão e atuação no mundo, possibilitando práticas voltadas à libertação e à conquista de melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Para Martín-Baró (2011[1986]), a consecução desse projeto exige a superação das três causas fundamentais da miséria histórica da Psicologia na região: o mimetismo cientificista, a ausência de uma epistemologia adequada e a produção de falsos dilemas.

O mimetismo, enquanto importação a-histórica de esquemas teóricos, conduz à ideologização – entendida como a assimilação acrítica de esquemas cognitivos e de valores produzidos pelos interesses objetivos da classe dominante (Martín-Baró, 1990). Esse processo, ao naturalizar a ordem social vigente, gera uma falsa consciência e sustenta a alienação, obscurecendo as raízes históricas da realidade concreta. A superação desse quadro demanda a construção de uma Psicologia da Libertação, que tem como horizonte a transformação das estruturas sociais opressivas.

Nesse contexto, a recuperação da memória histórica das maiorias populares surge como uma operação teórico-prática fundamental no processo de conscientização, permitindo a desideologização da experiência e a construção de um novo projeto histórico (Martín-Baró, 2017[1987]). A memória histórica, nessa perspectiva, não se limita à recordação do passado, mas configura-se como instrumento político de ressignificação do presente e de projeção de futuros possíveis.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do estudo da memória histórica do bairro Mocambo, em Porto Velho (RO), para a consolidação de uma Psicologia Social Crítica. Para tanto, articulam-se as contribuições de Martín-Baró e Vigotski, sob uma perspectiva materialista, histórica e dialética, compreendendo a memória enquanto função psicológica superior e sua função política na transformação da realidade latino-americana.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A análise da trajetória da Psicologia na América Latina revela o que Martín-Baró (2011[1986]) denominou de “miséria histórica” da disciplina, caracterizada por três fundamentos inter-relacionados: o mimetismo cientificista, a ausência de uma epistemologia adequada e a produção de falsos dilemas. O mimetismo cientificista refere-se à importação acrítica de teorias, modelos e metodologias dos países centrais, principalmente dos Estados Unidos, resultando em uma ideologização que distorce a realidade concreta latino-americana.

Como afirma Martín-Baró (2011[1986], p. 185),

a importação a-histórica de esquemas conduz à ideologização de certas definições, cujo sentido e validade,

tal como nos lembra a Sociologia do Conhecimento, remetem a certas circunstâncias sociais e a certos questionamentos concretos.

Nesse processo, a Psicologia torna-se instrumento de reprodução da dominação, em vez de instrumento de transformação social.

A ausência de uma epistemologia própria limita o desenvolvimento de uma ciência psicológica voltada para a realidade latino-americana. Martín-Baró (2011[1986]) identifica cinco pressupostos que condicionam uma práxis estática e alheia às dinâmicas da vida concreta das maiorias populares: o positivismo, o individualismo, o hedonismo, a visão homeostática e o a-historicismo. A superação desses pressupostos exige uma revisão crítica comprometida com os setores populares, capaz de reorientar os fundamentos da ciência psicológica rumo a perspectivas transformadoras.

A Psicologia da Libertação emerge como resposta a essa miséria histórica, propondo-se como um projeto científico e político comprometido com a transformação das estruturas opressivas. Para Martín-Baró (2011[1986], p. 191),

se a necessidade objetiva mais peremptória das maiorias populares latino-americanas é a sua libertação histórica de estruturas sociais que as mantêm oprimidas, para essa área devem se voltar a preocupação e o esforço da Psicologia.

Essa perspectiva implica uma redefinição epistemológica que situa a produção do conhecimento “a partir de baixo”, ou seja, das experiências concretas dos povos oprimidos. Não se trata de pensar por eles, mas de pensar e agir com e a partir deles. Nesse processo, teoria e prática articulam-se em uma práxis transformadora, na qual a investigação e a ação partem da perspectiva dos oprimidos para revelar não apenas o que foi e o que é, mas também o que pode vir a ser.

A recuperação da memória histórica constitui eixo fundamental da Psicologia da Libertação. Para Martín-Baró (2017[1987]), a memória histórica consiste na recuperação seletiva, por meio da memória coletiva, dos elementos do passado que foram eficazes nas lutas por justiça social e que ainda podem ser retomados como ferramentas de conscientização e resistência das classes exploradas.

Essa concepção distancia-se das visões tradicionais da memória como mero registro do passado. Como assinala Ratner (2015), o prefixo “re” em recuperação da memória assume duplo papel: retomar, restaurar, mas também revisar, recriar, reestruturar e reformar. A memória precisa ser historizada e desideologizada, convertendo-se em consciência crítica da vida social, capaz de construir um novo saber social e político ancorado em suas raízes históricas.

A partir da base histórico-materialista, Vigotski (1996, 2001) propõe uma compreensão do psiquismo humano como um processo histórico e socialmente constituído, rompendo com a psicologia naturalista que o concebe de forma isolada e biológica. O desenvolvimento do ser humano decorre da articulação entre duas linhas – a biológica e a histórica – sendo esta última mediada pela cultura.

Os instrumentos e os signos, especialmente a linguagem, são os principais mediadores das funções psicológicas superiores, permitindo a reorganização qualitativa do comportamento e o domínio consciente das ações (Vigotski, 1996). Nesse processo, a memória deixa de ser uma faculdade natural para tornar-se uma função mediada, voluntária e intencional, construída socialmente e orientada por objetivos (Vigotski, 2001).

A internalização das relações sociais funda a consciência como um sistema dinâmico e historicamente determinado, no qual as funções psíquicas – pensamento, linguagem e memória – inter-relacionam-se de modo funcional e dialético (Luria, 1979). A vivência e a situação social do desenvolvimento expressam a unidade entre o individual e o social, integrando os aspectos afetivos,

cognitivos e históricos do sujeito em sua relação concreta com o meio (Vigotski, 2001).

Durante a adolescência, ocorre uma profunda reorganização da memória, que passa a subordinar-se ao pensamento conceitual e à linguagem, formando um novo sistema de funções psicológicas superiores (Vigotski, 1996). A memória voluntária, nesse contexto, não se limita ao registro do passado, mas se converte em instrumento de pensamento e de consciência crítica, possibilitando a reconstrução ativa das experiências e o planejamento da ação futura.

A formação de conceitos científicos amplia a capacidade reflexiva do sujeito e redefine a relação entre lembrar, compreender e agir. Assim, trabalho, cultura e linguagem – conforme destacam Vigotski (1996), Luria (1979) e Engels (2006) – constituem os fundamentos do desenvolvimento humano e da memória enquanto função mediadora essencial na constituição histórica da consciência.

METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se em uma perspectiva qualitativa de natureza teórico-conceitual, articulando a exegese de obras fundamentais com a análise histórica de um território específico. A construção do objeto de investigação obedece a uma dupla determinação: teórica e sócio-histórica.

Do ponto de vista teórico, opera-se uma síntese dialética entre a Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró – com ênfase nos conceitos de libertação, desideologização, fatalismo e memória histórica – e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, particularmente sua compreensão da memória como função psicológica superior culturalmente mediada e sua conceitualização da consciência como sistema dinâmico.

Essa articulação é mediada pelo referencial da Teoria Marxista da Dependência (Gomes Junior; Macedo; Aruto, 2021), que fornece a categoria de capitalismo dependente e periférico para analisar a inserção subalterna da Amazônia no sistema mundial. Como afirmam os autores, as economias latino-americanas inserem-se no contexto capitalista por meio de uma tendência estrutural de transferência de valor para os países centrais, marcando profundamente o desenvolvimento da região.

O objeto empírico – o bairro Mocambo – é analisado como expressão singular da totalidade social latino-americana. Sua investigação requer a reconstituição dos nexos causais de sua formação, considerando os grandes projetos de “modernização” na Amazônia (Ferrovia Madeira-Mamoré e BR-364) enquanto expressões do avanço do capital sob a forma do “agro-minero-hidro-bio-carbono-negócio”.

Metodologicamente, propõe-se a entrevista, na concepção de Beatón (2014), como técnica privilegiada para acessar a memória enquanto processo de reconstrução ativa. Ela permite uma leitura integral do sujeito, articulando aspectos individuais aos contextos históricos, políticos e sociais, captando a dinâmica afetiva e os sentidos atribuídos às experiências vividas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Para compreender o bairro Mocambo, é necessário situá-lo no contexto mais amplo da formação sócio-histórica da Amazônia. A constituição de Porto Velho está diretamente vinculada à implantação de projetos político-econômicos sustentados pelo discurso da “modernização” e da “integração” da Amazônia, voltados ao abastecimento do mercado internacional por meio da exploração de matérias-primas.

Como expressam Gomes Junior, Macedo e Aruto (2021), a constituição da América Latina deve ser compreendida como expressão de um processo histórico vinculado à transformação, à consolidação e ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Na Amazônia, esse processo assume contornos específicos, em razão das grandes reservas de riquezas naturais e bens comuns existentes no território.

No que diz respeito à capital investigada, projetos megalomânicos implantados no território, como a Ferrovia Madeira-Mamoré, a BR-364 e os grandes complexos hidrelétricos, instauraram, desde sua origem, processos de violência contra comunidades indígenas, tradicionais e camponesas, constituindo uma das expressões do avanço do capital.

É nesse contexto que surge o Mocambo, bairro proletário formado a partir de um terreiro de macumba liderado por Esperança Rita, mulher negra, maranhense e trabalhadora. Contudo, o bairro, um dos primeiros da cidade, foi historicamente sufocado pela ausência de políticas públicas e pela construção de uma narrativa criminalizante, resultando na negação de sua importância histórica, social e cultural.

O Mocambo consolidou-se como um território de múltiplas migrações e fortes expressões culturais, como o samba e as práticas religiosas de matriz africana. Apesar de histórico e localizado na área central, o bairro foi desvalorizado, estigmatizado pela associação à marginalidade e mantido à margem do reconhecimento oficial. Ainda assim, guarda uma trajetória marcada pela resistência, pela memória e por uma contribuição fundamental para a formação de Porto Velho.

A análise do bairro Mocambo, à luz do referencial teórico adotado, permite compreendê-lo como um território em que se condensam as contradições do capitalismo dependente amazônico. Sua constituição, vinculada aos grandes projetos de “modernização” e integração da região, manifesta a violência fundante do capital contra comunidades tradicionais.

A aplicação do conceito de memória histórica em Martín-Baró revela sua potência desideologizante. No Mocambo, a rememoração não se limita à recordação, mas constitui uma “recuperação seletiva” dos elementos do passado que foram eficazes nas lutas por justiça social. Essa prática confronta diretamente o fatalismo, definido como a percepção da imutabilidade das condições concretas de vida (Martín-Baró, 2017[1987]).

O fatalismo, enquanto produto ideológico, naturaliza a submissão e a impotência diante das contradições sociais. Como afirma Martín-Baró (2011[1986], p. 174), “parece que os povos latino-americanos estão imersos em um cochilo forçado, um estado de dormência que os mantém à margem de sua própria história, sujeitos confinados em processos que outros determinam”. A memória histórica, ao desvelar as raízes históricas da opressão, demonstra o caráter construído e, portanto, transformável da realidade social.

Na perspectiva vigotskiana, a memória no Mocambo manifesta-se como uma função psicológica superior culturalmente mediada. Longe de ser uma faculdade natural, conforma-se como um sistema funcional dinâmico, intencional e voluntário, que se reorganiza qualitativamente por meio da mediação semiótica (Vigotski, 1996). A memória histórica coletiva opera como instrumento de pensamento e de consciência crítica, permitindo a reconstrução ativa das experiências comunitárias.

Essa concepção rompe com visões naturalizantes e individualizantes, situando o desenvolvimento da memória na interface entre as linhas biológica e histórica do desenvolvimento humano. A memória voluntária, subordinada ao pensamento conceitual, converte-se em ferramenta para a compreensão e a transformação da realidade.

A entrevista, na concepção de Beatón (2014), revela-se um instrumento crucial para captar a unidade afetivo-cognitiva da experiência memorial. Por meio das narrativas orais, acessam-se não

apenas os conteúdos mnésicos, mas também a vivência dos sujeitos em relação ao seu território. Essa abordagem permite compreender como a memória, enquanto função mediada, organiza a experiência subjetiva e coletiva, articulando dimensões afetivas, cognitivas e históricas na constituição da consciência.

No Mocambo, a recuperação das origens negras, trabalhistas e de resistência cultural – como o samba e as religiões de matriz africana – configura um potente processo de desideologização. Ao reatar os fios da história rompidos pela narrativa hegemônica estigmatizante, a comunidade confronta a falsa consciência e avança na conscientização, entendida como apropriação crítica da realidade concreta e de suas possibilidades de transformação.

Essa práxis memorial transforma a memória em “fonte de conhecimento emancipatório” (Cuéllar, 2020[2014], p. 6), na qual o resgate do passado se articula dialeticamente com a projeção de futuros possíveis. Como assinala Martín-Baró (2011[1986]), a investigação e a ação, partindo da perspectiva dos povos oprimidos, revelam não apenas o que foi e o que é, mas também o que pode vir a ser, recuperando as potencialidades históricas e abrindo caminhos para novos futuros.

CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que o estudo da memória histórica do bairro Mocambo, mediante a articulação teórica entre Martín-Baró e Vigotski, contribui significativamente para a construção de uma Psicologia Social Crítica radicada na realidade latino-americana. A investigação evidenciou que a memória, longe de ser mero registro do passado, conforma-se como função psicológica superior cultural e historicamente mediada, que se reorganiza

qualitativamente por meio dos instrumentos e signos culturais; instrumento de desideologização, que permite a superação do fatalismo mediante o desvelamento das raízes históricas da opressão; e práxis transformadora, que articula a recuperação do passado à construção de projetos históricos emancipatórios.

A recuperação da memória histórica no Mocambo revela-se como um ato de resistência epistêmica e política, em que a reelaboração ativa do passado fortalece os laços comunitários e sustenta práticas de enfrentamento às desigualdades. O estudo do território demonstra que a memória não é apenas uma lembrança do passado, mas um processo ativo de reelaboração que fortalece os laços comunitários, confere sentido à vida cotidiana e sustenta formas de resistência e enfrentamento diante das desigualdades.

Este estudo reafirma a potência da Psicologia da Libertação como marco teórico-prático para a análise de territórios periféricos, demonstrando que a conscientização – processo mediado pela memória histórica – constitui o eixo fundamental para uma práxis psicológica verdadeiramente transformadora. A principal contribuição deste trabalho reside em inserir a Psicologia na análise de um território urbano de Porto Velho, tema ainda pouco explorado na área, discutindo a memória histórica como parte de um sistema interfuncional, a partir das histórias de sujeitos concretos e de territórios periféricos da Amazônia.

Investigações futuras que implementem entrevistas e aprofundem a análise das narrativas dos moradores poderão enriquecer a compreensão desses processos psicossociais na Amazônia, contribuindo para a construção de uma Psicologia cada vez mais comprometida com a realidade concreta das maiorias populares latino-americanas.

REFERÊNCIAS

BEATÓN, G. A. El proceso de evaluación y diagnóstico en diálogo y acción con lo histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W. DE; MARTÍNEZ, M. Y. M. **Práticas pedagógicas en educación especial: hacia una escuela inclusiva**. Espanha: Editorial Universidad de Alcalá, 2014.

CUÉLLAR, E. **Para um homem novo, uma nova psicologia: a psicologia da libertação** - de Che Guevara à Martín-Baró. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020[2014].

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 25 set. 2024.

GOMES JUNIOR, E.; MACEDO, F. C. de; ARUTO, P. C. Território, dependência e luta de classes no Brasil. *In*: MACEDO, R. F.; NOVAES, H. T.; LIMA FILHO, P. A. de. **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. São Paulo: Lutas Anticapital, 2021. v. 3.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Volume III**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTÍN-BARÓ, I. O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JÚNIOR, F. (org.). **Crítica e libertação na Psicologia: Estudos Psicossociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017[1987].

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARTÍN-BARÓ, I. Para uma Psicologia da Libertação. *In*: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JÚNIOR, F. (org.). **Psicologia Social para América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011[1986].

MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica**. El Salvador: UCA Editores, 1990.

RATNER, C. Recuperación y promoción de las ideas de Martín-Baró sobre psicología, cultura y transformación social. *In*: LACERDA JR., F.; DOBLES, I. **Teoría y Crítica de la Psicología: La Psicología de la Liberación 25 años después de Martín-Baró**, [s. l.], v. 6, p. 48-75, 2015. Disponível em: <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/issue/view/3>. Acesso em: 1 abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *In*: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.



5

*Anna Carolina Augusto Pereira
Cecília Ritse de Almeida Silva
Geovanna Rita Freire Matos
Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta*

ESCUTAR PARA TRANSFORMAR?

TENSIONAMENTOS ENTRE FORMAÇÃO
E COMPROMISSO SOCIAL NO ESTÁGIO
BÁSICO EM PSICOLOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.5

RESUMO

Este relato analisa os tensionamentos entre formação profissional e compromisso social no Estágio Básico I do curso de Psicologia, orientado pela pergunta "escutar para transformar?". A experiência desenvolvida no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia (SPA/UNIR) evidenciou que a escuta psicológica, mais do que uma técnica, é um ato ético e político. Em um contexto híbrido, estudantes do quarto período enfrentaram limites estruturais do serviço-escola, o sofrimento social dos usuários e desafios próprios da iniciação clínica, como insegurança, manejo do silêncio e impacto emocional. A supervisão docente configurou-se como eixo formativo central, capaz de converter tensões em aprendizado e amadurecimento profissional. No período, foram acolhidas 20 pessoas (61 sessões), com queixas relacionadas a relações afetivas, autoconhecimento e conflitos familiares. Conclui-se que a escuta qualificada, articulada à crítica das condições de existência e sustentada por supervisão, promove transformação subjetiva e reforça o compromisso social na formação em Psicologia.

Palavras-chave: escuta psicológica; formação em Psicologia; compromisso social.

INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia no Brasil tem como eixo central a articulação entre teoria e prática, entendida como condição essencial para o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e humanísticas. Nesse contexto, os serviços-escola emergem como dispositivos formativos fundamentais, constituindo espaços nos quais o estudante vivencia a complexidade do cuidado psicológico e seus atravessamentos institucionais, subjetivos e sociais. Desde a regulamentação da profissão, a implantação dessas clínicas universitárias esteve vinculada ao compromisso com a qualificação profissional e com a ampliação do acesso à saúde mental, configurando-se como *locus* privilegiado para a integração entre ensino, pesquisa e extensão (Amaral *et al.*, 2012; Cerioni; Herzberg, 2016). No âmbito da Universidade Federal de Rondônia, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA/UNIR) materializa esse projeto educativo e social, oferecendo atendimento à comunidade e oportunizando aos estudantes uma inserção supervisionada no campo clínico.

A experiência analisada neste relato refere-se à atuação de oito estudantes do quarto período do curso de Psicologia no Estágio Básico em Escuta Psicológica, sendo a primeira vivência prática sistematizada no percurso formativo. Conforme orientações do Conselho Federal de Psicologia e diretrizes nacionais (CFP; CRP-SP; ABEP, 2013), tal modalidade de estágio visa ao desenvolvimento gradual de competências essenciais, partindo de atividades menos complexas para o enfrentamento de demandas progressivamente mais desafiadoras. Assim, mais do que um espaço de aplicação técnica, o estágio configura-se como território ético-político de construção identitária, no qual o estudante se confronta com os limites institucionais, com suas próprias implicações subjetivas e com a responsabilidade social que atravessa o fazer psicológico.

A escuta clínica constitui o eixo estruturante dessa prática, entendida não como uma dimensão meramente perceptiva, mas como um processo relacional profundo que convoca abertura sensível, presença e suspensão de julgamentos. Sob uma perspectiva humanista, a escuta mobiliza não apenas a compreensão do conteúdo verbal, mas também dos afetos, intenções e sentidos subjacentes à experiência do sujeito (Rogers, 1987), possibilitando acolhimento, reconhecimento e movimento de elaboração psíquica. Tal direção encontra ressonância em autores brasileiros, que destacam a escuta como ferramenta ética e transformadora, capaz de favorecer o encontro genuíno e o fortalecimento do sujeito em seu contexto sociocultural (Costa; Telles, 2017; Galindo; Francisco; Rios, 2013).

No âmbito institucional, essa prática não ocorre de forma descolada das condições materiais e estruturais do serviço-escola. A dinâmica de atendimentos breves, limitada a quatro sessões, e as restrições físicas e operacionais do SPA configuram cenários de ensino marcados por tensionamentos entre o ideal formativo, as possibilidades técnicas e o compromisso com o cuidado. Ainda que essas características possam limitar a profundidade e a continuidade dos processos terapêuticos, elas contribuem para que os estudantes desenvolvam discernimento clínico, capacidade de manejo e habilidades de acolhimento em contextos reais e contingentes, conforme apontam estudos sobre formação em clínica-escola (Herzberg; Chammas, 2009 *apud* Amaral *et al.*, 2012).

Somando-se a isso, a experiência integrou as modalidades presencial e *online*, alinhadas às normativas atuais para teleatendimentos psicológicos, que destacam a necessidade de garantir segurança, sigilo e vínculo terapêutico, mesmo mediados por tecnologias (CFP, 2018; Boscarol; Meurer, 2020). Tal ambiente híbrido potencializou o alcance do serviço e ensinou aos estudantes habilidades contemporâneas da prática clínica, como manejo virtual, orientação técnica e adaptação sensível às condições do usuário.

Assim, este relato propõe refletir sobre como a prática da escuta psicológica, ancorada na ética do cuidado e no compromisso social da Psicologia, constitui-se como espaço formativo de transformação, tanto do outro quanto do próprio estudante, e, simultaneamente, como campo de tensões entre expectativas institucionais, limites estruturais e construção da identidade profissional. Escutar para transformar, neste cenário, torna-se pergunta e caminho: interrogação que convoca formação crítica, sensibilidade clínica e responsabilidade coletiva na construção de uma Psicologia socialmente implicada.

METODOLOGIA

A prática de estágio no SPA/UNIR desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Psicologia. Este relato de experiência apresenta uma análise detalhada das atividades e metodologias realizadas pelos alunos do quarto período durante sua imersão no campo da escuta psicológica, sob orientação e supervisão da professora doutora Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta. O percurso metodológico seguiu três etapas principais: (1) preparação teórica; (2) realização dos atendimentos; e (3) análise reflexiva das experiências. Cada etapa foi documentada por meio de registros sistemáticos, que permitiram a posterior análise dos processos formativos.

Inicialmente, ocorreu estudo aprofundado em três eixos temáticos: (1) serviços-escola e demandas da comunidade; (2) telepsicologia: ética e regulamentações; e (3) escuta psicológica como promoção da saúde. Cada grupo realizou uma apresentação com texto-base de artigos científicos e vídeos que exploravam os fundamentos da escuta psicológica, assim como as nuances éticas e práticas do atendimento. As apresentações foram enriquecidas

com entrevistas e relatos de participantes externos para ampliar o conhecimento dos estagiários. Todo o conteúdo e a orientação das apresentações foram coordenados pela professora-supervisora. Além disso, as apresentações ocorreram nas salas de supervisão do SPA e no auditório da UNIR Centro.

Após o recesso de final de ano, os alunos se reuniram para elaborar uma campanha de divulgação digital a fim de informar a comunidade sobre o serviço disponível. A publicação ocorreu por meio das redes sociais, a partir da elaboração de um *banner*, o qual incluía detalhes sobre os atendimentos oferecidos, tanto presenciais quanto *online*, além do procedimento para agendamento, que foi realizado por meio da secretaria do SPA, por ligação ou mensagem via *WhatsApp*, dentro do período específico de uma semana (22/01/2024 a 29/01/2024). Além disso, os atendimentos foram agendados de acordo com a disponibilidade dos estudantes e o quadro de horários por eles disponibilizado.

Após essa etapa, ocorreu a orientação técnica do estágio, ministrada pela supervisora, abordando pontos essenciais como o preenchimento correto das fichas de triagem, a transcrição das sessões, o comportamento profissional e ético durante a escuta, a questão do sigilo, os contratos a serem preenchidos e assinados pelo usuário e a realização do contrato terapêutico entre estagiário e usuário, além de um momento para esclarecer dúvidas dos estudantes, visando prepará-los para a prática.

A realização das práticas na clínica-escola era previamente organizada de acordo com a disponibilidade do usuário e o tempo disponível do aluno. Isso envolvia a comunicação da sala de atendimento e do horário, sendo que as sessões tinham duração de 50 minutos e aconteciam entre uma ou duas vezes por semana. Em caso de ausência não justificada ou falta a uma sessão, a escuta poderia ser cancelada. Outro motivo para o arquivamento da ficha é a desistência por parte do usuário.

A escuta fazia parte do processo de triagem da clínica e, ao finalizar cada uma, as fichas de triagem dos atendidos eram encaminhadas para a lista de espera de atendimento psicoterápico. Quanto aos aspectos éticos, a experiência seguiu as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia para estágios e serviços-escola (CFP; CRP-SP; ABEP, 2013) e a Resolução CFP nº 11/2018. Todos os participantes foram informados sobre sigilo e confidencialidade, e nenhum dado identificável foi incluído neste relato.

Ao todo, o grupo de estudantes atendeu 17 pessoas, sendo que três atendimentos foram arquivados pelos usuários que decidiram não dar continuidade. Ao término de cada escuta, os estagiários tinham de transcrever a sessão na pasta do *Google Drive* chamada "Discentes", contendo, de maneira objetiva, o que ocorreu na sessão de atendimento. Essas transcrições eram fundamentais para o dia da supervisão, que acontecia toda quarta-feira, na sala de supervisão número nove da clínica-escola SPA, das 8h às 12h. Durante esse período, os estudantes compartilhavam seus atendimentos e seus receios, enquanto a orientadora, com base na leitura das transcrições das sessões, oferecia sugestões sobre como proceder nas escutas e respondia às dúvidas relacionadas ao estágio.

Após os acadêmicos finalizarem os atendimentos, foi encaminhado aos usuários do serviço de escuta psicológica um *link* com acesso *online* para avaliar, de forma anônima, o processo vivenciado por eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência de realização da escuta psicológica no Serviço de Psicologia Aplicada possibilitou o contato direto com demandas emocionais reais, marcadas por sofrimento psíquico, vulnerabilidades sociais e busca por acolhimento. Foram atendidas 20 pessoas,

totalizando 61 sessões, com prevalência de queixas relacionadas a relacionamentos afetivos, autoconhecimento e conflitos familiares. A escuta se deu majoritariamente em formato presencial, embora alguns atendimentos tenham ocorrido de forma híbrida, respeitando as condições de acesso de cada sujeito. O fluxo de atendimento envolveu acolhimento inicial, sessões breves, em média três por participante, e devolutiva, priorizando intervenções de curta duração e a escuta qualificada.

Os dados apontam que a maioria das demandas estava relacionada a situações de sofrimento psíquico cotidiano, com ênfase em conflitos familiares, dificuldades relacionais, luto, ansiedade e sobrecarga emocional associada a transições de vida. Em menor número, emergiram queixas relacionadas à ideação suicida, ao sofrimento decorrente de rupturas amorosas e a experiências de perda, que demandaram manejo ético e cuidadoso.

Esses dados, embora descritivos, ganham sentido quando articulados às vivências dos estagiários, que se depararam com desafios inerentes ao início da prática clínica e com a potência transformadora da escuta como ferramenta terapêutica. Desde o primeiro atendimento, emergiram tensões próprias do processo formativo: insegurança ao conduzir as sessões, receio de “não saber o que dizer”, medo de não corresponder às expectativas dos usuários e constante autorreflexão sobre postura, silêncio e manejo emocional. Tais vivências descritas são também retratadas por Macêdo, Nunes e Duarte (2021), os quais identificaram que, em estudantes de Psicologia, a angústia e a insegurança iniciais são partes constitutivas do processo de aprendizagem da escuta clínica. Se, por um lado, essas angústias revelam a imaturidade técnica inicial, por outro, apontam para um movimento essencial de responsabilidade ética e desejo de oferecer um cuidado qualificado. A prática confirmou que a clínica-escola não é apenas um espaço de aplicação técnica, mas também um território de construção identitária enquanto psicólogo em formação.

Ao lidar com diferentes formas de sofrimento, os estagiários foram confrontados com a necessidade de sustentar o não saber e a escuta implicada, movimento que Lima *et al.* (2023) descrevem como fundamental na passagem de estudante a psicólogo. Segundo as autoras, “a formação em Psicologia, quando atravessada pela clínica, convoca o sujeito a elaborar o próprio lugar de fala e escuta, reconhecendo os afetos que o atravessam” (Lima *et al.*, 2023, p. 4). Essa perspectiva foi constantemente mobilizada nas supervisões, nas quais se discutia não apenas o conteúdo trazido pelos usuários, mas também os afetos despertados nos atendimentos e suas repercussões na condução das sessões.

A supervisão, nesse sentido, configurou-se como eixo estruturante do estágio, proporcionando um espaço de transformação, elaboração, troca, escuta, direcionamento teórico e segurança técnica para o manejo das demandas trazidas. Como bem abordam Silva, Oliveira e Guzzo (2017, p. 579):

Supervisionar uma prática não trata apenas de ensinar a aplicar técnicas do trabalho profissional, mas, mais do que tudo, a permitir que estagiários consigam ler a realidade para além da aparência e que possam, por meio de estratégias analíticas [...] integrar teorias e realidade, para assim questioná-las e modificá-las.

Além disso, a supervisão também atua como um recurso de suporte emocional para o estagiário, conforme destacado por Beletti *et al.* (2024) os quais ressaltam que a psicoterapia pessoal e a supervisão são ferramentas essenciais para lidar com a sobrecarga emocional inerente à prática clínica, especialmente quando se lida com histórias de sofrimento intenso. Esse processo reforça a ideia de que a formação em Psicologia deve ser atravessada pela reflexão sobre o próprio ato de escutar, reconhecendo as implicações subjetivas que o compõem.

Nessa direção, Galindo, Francisco e Rios (2013, p. 9) afirmam que “escutar é uma forma de reconhecer o outro em sua história,

e esse reconhecimento é também um ato político.” Ao articular essa compreensão com a prática do estágio, é possível perceber que a escuta não se limita a acolher o sofrimento individual, mas se abre à crítica das condições que o produzem. Trata-se, portanto, de um exercício ético e político que convoca o psicólogo em formação a pensar o cuidado para além do consultório.

A partir dessa compreensão ampliada da escuta enquanto prática ética e política, observou-se que as experiências em contexto híbrido (presencial e remoto) exigiram a ampliação da atenção ética. Questões relativas à privacidade, sigilo e *setting* foram constantemente revisitadas à luz das orientações do Conselho Federal de Psicologia. Essa reflexão aproxima-se das proposições de Macêdo, Nunes e Duarte (2021), que ressaltam que a escuta mediada por tecnologias não anula o encontro clínico, mas exige novas formas de presença e manejo do vínculo.

Os casos que envolveram risco de suicídio exigiram, por sua vez, uma postura técnica e afetiva sustentada na supervisão. Beletti *et al.* (2024, p. 6) observam que o manejo do comportamento suicida convoca o clínico a “ouvir a dor sem tentar suprimi-la, reconhecendo o sujeito que sofre como portador de uma demanda de sentido”. Essa escuta, atravessada pelo silêncio e pela angústia, foi um dos maiores desafios relatados pelos estagiários, reafirmando a importância da supervisão constante como sustentação ética do trabalho.

A experiência também permitiu refletir sobre o papel institucional do serviço-escola enquanto espaço público de acesso à saúde mental. A análise dos atendimentos revelou que o SPA cumpre uma função de mediação entre a universidade e a comunidade, oferecendo um lugar de fala para sujeitos que, muitas vezes, não encontram acolhimento em outros dispositivos. Essa função social do estágio se articula com a concepção de formação comprometida, na qual o estudante é chamado a intervir de forma crítica e sensível.

Também se destacaram aspectos estruturais e organizacionais do SPA que influenciaram a prática, como restrição de horários, limitações físicas das salas e ausência de equipe secretarial permanente, que levaram a situações de cancelamentos, falhas de agendamento e sensação de desamparo em alguns momentos. Tais dificuldades ecoam os achados de Lima *et al.* (2023), que apontam a falta de suporte estrutural como um entrave recorrente na formação e atuação do psicólogo, impactando tanto a qualidade do atendimento quanto o desenvolvimento do discente. Essas dificuldades revelaram a importância da articulação institucional para garantir qualidade no acolhimento e continência ao processo formativo, reforçando que a clínica-escola opera em uma dinâmica coletiva, em que infraestrutura e gestão impactam diretamente o desenvolvimento do estudante e o atendimento ao público.

Apesar dos desafios, os *feedbacks* dos usuários apontaram melhora emocional, acolhimento e efetividade do processo de escuta, resultado que fortaleceu o senso de propósito e a confiança profissional. A vivência consolidou habilidades como escuta qualificada, manejo do silêncio, empatia, postura ética e capacidade de conduzir processos breves com foco no fortalecimento subjetivo. Mais do que aprender técnicas, tratou-se de aprender a estar com o outro de forma clínica e humana, reconhecendo limites, potências e o processo contínuo de tornar-se psicólogo. Esse movimento é também observado por Macêdo, Nunes e Duarte (2021), que destacam o fluir da escuta como uma competência que se desenvolve na prática, permitindo ao estudante transcender a rigidez técnica e conectar-se genuinamente com a demanda do outro.

Assim, a experiência no SPA reafirma a relevância da clínica-escola como dispositivo formativo fundamental, articulando teoria e prática, sustentando inseguranças iniciais e promovendo transformações pessoais e profissionais. O estágio se configurou como espaço de início de um posicionamento ético-técnico, em que o aprender a escutar o outro exigiu, simultaneamente, aprender a escutar a si, seus

afetos, seus medos e suas responsabilidades. Em síntese, as tensões que atravessaram esse processo não se constituíram como obstáculos, mas como elementos constitutivos da formação, fundamentais para o amadurecimento e para a construção de uma identidade clínica sensível, ética e comprometida com o cuidado psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA/UNIR), durante o Estágio Básico I, reafirmou a importância dos serviços-escola como espaços que articulam formação acadêmica, cuidado e responsabilidade social. O estágio teve como objetivo fortalecer o serviço de escuta psicológica, promovendo acolhimento, prevenção e promoção da saúde mental na comunidade. No decorrer da prática, foi possível desenvolver habilidades fundamentais à atuação em Psicologia, como a escuta ativa e ética, a construção de perguntas pertinentes e a elaboração cuidadosa de registros. A autonomia supervisionada mostrou-se um eixo central, permitindo vivenciar a condução dos atendimentos com apoio técnico e reflexão constante sobre a prática.

"Escutar para transformar" deixou de ser apenas uma ideia e tornou-se uma direção formativa vivida na prática: escutar significou acolher o sofrimento do outro, reconhecer singularidades e, ao mesmo tempo, transformar-se pela experiência do encontro. A prática no SPA também evidenciou a necessidade de sensibilidade, postura ética e responsabilidade diante das demandas trazidas pelos usuários, contribuindo para o amadurecimento pessoal e profissional.

Foram identificadas limitações que desafiam o desenvolvimento pleno das atividades, como a restrição de horários para atendimento, o número reduzido de salas e a necessidade de aprimoramento dos recursos para teleatendimento. Diante disso,

recomenda-se o fortalecimento dos protocolos de triagem e supervisão, a ampliação dos espaços físicos e digitais de atendimento, a manutenção de estratégias de divulgação e o incentivo à reflexão crítica sobre as práticas institucionais.

Apesar dos desafios, a experiência integrou ensino, extensão e compromisso social, demonstrando que a escuta psicológica é, simultaneamente, um ato técnico, ético e transformador. Assim, o estágio contribuiu para o desenvolvimento de competências clínicas iniciais e para a construção de uma postura sensível e responsável frente às realidades humanas encontradas no contexto da saúde mental.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. E. V.; LUCA, L.; RODRIGUES, T. de C.; LEITE, C. de A.; LOPES, F. L.; SILVA, M. A. da. Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 37-52, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100005. Acesso em: 29 out. 2025.

BELETTI, M.; BRAZ, F. de M.; CARRARO, P. R.; BERNARDES, L. M.; PAULINO, S. de M. Manejo do psicólogo clínico no atendimento ao paciente com comportamento suicida: uma revisão de literatura. **Revista Eixo**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 95-103, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.19123/REixo.v13n2.9>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BOSCARIOL, C. C. D.; MEURER, L. de M. **Atendimento psicológico on-line**: proposta de serviços psicológicos mediados pela tecnologia da informação e comunicação. Brusque: Livraria Saber, 2020. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/wp-content/uploads/e-book-atendimento-psicologico-on-line.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

CERIONI, R. A. N.; HERZBERG, E. Expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um serviço-escola: da escuta à adesão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 36, p. 597-609, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JYZ5hF6NWwsQQ8pj96s94hy/>. Acesso em: 21 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n.º 11, de 11 de maio de 2018.**

Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP n.º 11/2012. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola.** Brasília: CFP, 2013.

COSTA, B. A. da; TELLES, T. C. B. O processo de escuta na redução de da nos: contribuições de Rogers e Kierkegaard. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 74-83, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2026.

GALINDO, W. C. M.; FRANCISCO, A. L.; RIOS, L. F. A instrução e a relação como modos de aconselhamento em HIV/Aids. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 989-1004, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE12PT>. Acesso em: 29 mar. 2026.

LIMA, A. B. C.; AZEVEDO, R. L. W. de; LIMA, F. L. A.; MAGALHÃES, R. S. R. A influência da formação acadêmica e os desafios da atuação profissional de psicólogos clínicos recém-formados. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 12, n. 8, p. e0612842742, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i8.42742>. Acesso em: 20 out. 2025.

MACÊDO, S.; NUNES, A. L. P.; DUARTE, M. V. G. Escuta clínica, triagem e plantão psicológico em um serviço-escola pernambucano. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 41, p. e219706, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qQf9rckdQdrsVz4Dtj3GF6b/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

ROGERS, C. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, W. M. de F.; OLIVEIRA, W. A. de; GUZZO, R. S. L. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 573-582, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/shcrDLZf7rhxpDrgwZtjzHv/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.



6

*Gisele Akemi Kimura Iguchi
Matheus Mendes dos Santos Lipinski
Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta*

PSICOTERAPIA BREVE DE ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO
FINAL EM UMA UNIVERSIDADE
DA REGIÃO NORTE**

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência dos discentes no estágio final do curso de Psicologia de uma universidade da Região Norte, entre os anos de 2023 e 2024. O grupo, composto por cinco estagiários, realizou atendimentos psicológicos gratuitos à comunidade, adotando a abordagem da Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica, supervisionados semanalmente por um professor responsável. O processo de atendimento seguiu a metodologia proposta por Braier (1997). No total, foram realizados 227 atendimentos a pacientes de 12 a 67 anos, sendo a maioria do gênero feminino. As queixas incluíam abuso sexual, luto, conflitos interpessoais, sentimentos de tristeza e ansiedade, entre outras. Embora tenham sido observados ganhos pessoais, profissionais e acadêmicos, destacam-se desafios como a evasão de pacientes, a sobrecarga das funcionárias da clínica e as limitações estruturais do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). Apesar disso, a prática supervisionada beneficiou tanto os estagiários quanto a comunidade atendida.

Palavras-chave: Região Norte; Psicologia; estágio final; clínica-escola; Psicoterapia Breve.

INTRODUÇÃO

Segundo a OMS (2023), o fim da pandemia de Covid-19 se deu em maio de 2023; no entanto, seus efeitos continuam sendo sentidos pela população. Como foi observado na pesquisa de Dal Magro *et al.* (2025), houve aumento na procura por serviços de saúde mental, assim como nas queixas e situações relacionadas à ansiedade, tristeza, apatia, irritabilidade e dificuldades econômicas.

Esses dados refletem diretamente nos serviços oferecidos pelas clínicas-escola, que promovem atendimento psicológico gratuito à população, além de ampliarem a formação profissional dos estudantes de Psicologia, contemplando aspectos de ensino, pesquisa e extensão (Herzberg, 1996). A universidade na qual a pesquisa se baseia, está localizada na Região Norte e possui, vinculada ao curso de Psicologia, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), que, há mais de 20 anos, oferece serviços à população.

Para evitar a defasagem entre teoria e prática, o curso oferece aos alunos a vivência em diferentes áreas da Psicologia ao longo de sua formação, estruturando o estágio em dois níveis – básico e específico –, ambos realizados com supervisão. Na instituição, os estágios finais se distribuem em duas ênfases: uma voltada à educação e outra à saúde. Nessa direção, a Lei nº 11.788/2008 reforça que o estágio deve promover o desenvolvimento do educando tanto para a vida cidadã quanto para o trabalho.

De acordo com Bezerra (1996), de forma mais geral, o conceito de clínica envolve a criação de instrumentos, configurações e formas de intervenção que, ao interagir com objetos, palavras e silêncios, têm o propósito de induzir reações que conduzam à ampliação da habilidade do indivíduo em organizar suas práticas psíquicas e sociais de maneira mais criativa.

Juntamente com essa definição de clínica, Sakamoto (2011) afirma que a Psicologia Clínica é uma área da Psicologia que,

[...] está pautada na particular sensibilidade do terapeuta para receber o paciente e se relacionar com ele, de acordo com a profunda compreensão do universo subjetivo, que vai adquirindo a partir de sua experiência de encontro humano com ele mesmo e com o outro (Sakamoto, 2011 p. 2).

Pode-se afirmar, então, que o atendimento clínico é uma área de atuação que emprega métodos e técnicas para compreender a realidade do indivíduo ou do grupo, com intervenções planejadas para promover mudanças, visando à promoção da saúde mental e do bem-estar, tanto individual quanto coletivo. Esses atendimentos podem ser realizados individualmente, com casais, famílias ou grupos e podem abranger diversas faixas etárias, desde a infância até a terceira idade, lidando com uma variedade de demandas.

Em vista dessas demandas, ressalta-se a necessidade da supervisão na prática clínica, cujo objetivo é favorecer mudanças no comportamento do aluno, visando à sua aptidão para exercer a profissão de forma ética. Segundo Bitondi e Setem (2007, p. 207), "[...] a supervisão possui quatro principais objetivos: 1) fortalecer os conhecimentos teóricos do aluno; 2) ensinar uma conduta ética; 3) garantir a capacitação para atendimento clínico; e 4) garantir que o cliente tenha um atendimento adequado".

O cotidiano da prática clínica é marcado por pessoas que buscam profissionais com a intenção de compartilhar seu sofrimento, problemas ou outras questões que estejam enfrentando. Frequentemente, elas esperam uma solução rápida e eficaz, que possa curar seu mal psíquico (Dutra, 2004). Diante disso, as psicoterapias breves destacam-se como uma estratégia eficaz, pois possibilitam atender a um maior número de demandas, oferecer alívio de sintomas e fornecer informações relevantes para a prevenção e a intervenção em momentos críticos.

O modelo utilizado no estágio foi o de Eduardo Alberto Braier, apresentado no livro *Psicoterapia Breve de Orientação Analítica* (1997). Esse modelo de atendimento tem como referencial teórico a Psicanálise e aplica técnicas de atendimento breve, tais como limitação do tempo e do número de sessões, determinação do foco de atuação, estabelecimento de metas a serem alcançadas durante ou após o processo terapêutico, bem como o emprego de uma ampla gama de técnicas.

O grupo foi composto por cinco estagiários, totalizando 234 atendimentos. A maior parte dos atendimentos foi destinada a pessoas do gênero feminino (24), em comparação ao masculino (4). Quanto à idade, os pacientes variaram entre 12 e 67 anos. As queixas registradas foram diversas, incluindo abuso sexual, luto, conflitos interpessoais, sentimentos de tristeza e ansiedade, dificuldades de aprendizagem, estresse, baixa autoestima, sentimento de sobrecarga e continuidade de atendimentos anteriores, entre outras.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência dos alunos durante o estágio de conclusão do curso de Psicologia em uma universidade da Região Norte, entre os anos de 2023 e 2024.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA

O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) é a clínica-escola do curso de Psicologia, cuja função é atuar como setor responsável por assegurar a organização administrativa necessária à oferta de práticas durante o processo de graduação dos discentes. Ao mesmo tempo, constitui-se como um espaço que oferece atendimentos psicológicos voltados à população do estado de Rondônia e regiões próximas, principalmente. Seu público foi ampliado com a oferta de atendimentos *online* durante a pandemia.

Os atendimentos ao público externo iniciam-se pelo processo de triagem, no qual os usuários são contatados via WhatsApp para ingresso na fila de espera e posterior seleção dos pacientes que serão atendidos. A entrevista de triagem busca obter informações sobre a queixa apresentada, o grau de urgência do atendimento e a existência de condições de risco. Ao mesmo tempo em que coleta esses dados, o estagiário tem a oportunidade de atuar por meio de uma escuta empática, acolhedora e ativa, oferecendo orientações e encaminhamentos às demandas apresentadas.

A organização dos atendimentos é regida pela disponibilidade de horários dos estagiários e dos pacientes, bem como pela disponibilidade das salas de atendimento, sendo intermediada pela secretaria do SPA, responsável pelo agendamento dos pacientes.

METODOLOGIA

O presente estudo é um relato de experiência dos alunos, fruto da vivência nos estágios finais, nos quais foram realizados atendimentos na clínica-escola vinculada à universidade, utilizando a abordagem da Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica. O objetivo dos estágios finais é preparar o aluno-estagiário para atuar profissionalmente de maneira ética, técnica e conceitualmente sólida.

O período de estágio foi dividido em dois momentos: primeiramente, a preparação teórica dos alunos, por meio da leitura de textos, produções escritas e orais e encontros com profissionais. Já no segundo momento, teve início o atendimento ao público pelos estagiários. Semanalmente, eram realizados encontros entre o grupo de estagiários e o professor supervisor para discutir os atendimentos e o processo. Esse processo se estendeu até a finalização de todos os atendimentos.

Assim como orientado pela Resolução CFP nº 06/2019, é de responsabilidade do psicólogo, em conjunto com a instituição na qual ocorre a prestação de serviços profissionais, o armazenamento do material. Diante disso, todos os atendimentos eram registrados e arquivados, sendo esses registros, em sua maioria, manuscritos e armazenados em arquivos de metal na própria instituição. Ao final, foi produzido um relatório com o registro e a descrição dos resultados da prática de estágio clínico em Psicoterapia Breve.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que esta considera como fonte direta dos dados o ambiente, exigindo que eles sejam descritos e retratados com o maior número possível de elementos, refletindo, assim, a realidade estudada de forma aprofundada (Prodanov; Freitas, 2013).

PSICOTERAPIA BREVE DE ORIENTAÇÃO ANALÍTICA DE BRAIER NA SUA APLICAÇÃO

A escolha pelos atendimentos breves em psicoterapia se deu como uma resposta ao contexto apresentado. O modelo de atendimento do processo psicanalítico prolongado, que tem por finalidade a reestruturação da personalidade e demanda anos de acompanhamento, bem como um custo para o analisando, não tinha alcance suficiente para atender ao aumento da procura por um processo de análise que estava em crescimento. O perfil das pessoas que buscavam o processo também se modificava devido à pouca motivação em investir em um processo longo, à pouca disponibilidade de tempo e à dificuldade em arcar com os custos financeiros.

A psicoterapia breve apresenta-se como uma opção de processo analítico para atender a essas novas necessidades da população, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento freudiano como

base. Para isso, faz-se necessária a constituição de uma prática diferencial, com adaptação de técnicas existentes na Psicanálise, mas utilizadas em um processo reduzido e eficaz. Um dos diferenciais que se pode apontar é que a psicoterapia breve se foca nas demandas urgentes dos indivíduos, visando reduzir o grau de sofrimento.

A estratégia das terapias breves passa a ser um modelo de atendimento que pode ser encontrado em outros referenciais teóricos de atuação além do psicanalítico, por exemplo, na base analítico-comportamental. No referencial de atendimento de Braier (1997), distinguem-se duas possibilidades de intervenção: a de apoio, cujo objetivo é fortalecer as funções egóicas e torná-las mais funcionais às demandas do sujeito; e a de *insight*, cujo fim é possibilitar uma tomada de conhecimento da própria realidade psíquica frente ao seu contexto.

O método de atendimento descrito por Braier (1997) fundamenta-se em três principais pilares: o fim terapêutico, com a limitação dos objetivos, contextualizados na resolução de sintomas e em problemáticas atuais; a temporalidade, com a fixação de um prazo de encerramento; e as técnicas, já presentes na Psicanálise – como regressão e transferência – e de especial aplicação nas terapias breves – como focalização, quadro comparativo e planejamento do processo.

Braier (1997) descreve um processo de atendimento, ao considerar esses pilares, que visa estabelecer etapas de manejo com maior precisão:

- **Entrevistas preliminares:** voltadas para a coleta de informações e construção de vínculo, a fim de compreender a demanda inicial e o foco do processo. Essa etapa busca o estabelecimento de uma relação terapêutica que dê suporte ao paciente no processo de análise, a coleta de dados para construção da história clínica, a realização de uma avaliação

diagnóstica inicial voltada à compreensão das condições de atendimento do paciente que se apresenta, a formulação de prognóstico quanto à possibilidade de atuação no tempo limitado de atendimento e a construção do contrato terapêutico;

- **Plano de tratamento:** a partir dos dados coletados previamente, o programa das sessões deve ser estruturado de forma que predomine o *insight*, prevendo quais conflitos serão abordados, a atitude de atendimento tomada pelo terapeuta, os mecanismos de defesa apresentados pelo paciente nas entrevistas preliminares, além das condições temporais e das especificidades do enquadre;
- **Aplicação do planejamento:** execução do plano terapêutico com previsão de possíveis digressões do processo e surgimento de pontos de urgência, os quais devem ser geridos a fim de restabelecer o foco terapêutico;
- **Término do processo:** avaliação dos resultados terapêuticos e manejo da finalização, podendo ocorrer por diferentes vias, como a separação entre paciente e terapeuta, a combinação de entrevistas periódicas de acompanhamento dos resultados alcançados, a possibilidade de estabelecimento de um novo contrato com novo foco ou o encaminhamento para outro tipo de processo terapêutico.

RESULTADO E DISCUSSÕES

No total, foram realizados 227 atendimentos, com 28 pacientes distintos. Considera-se que as demandas e queixas trazidas pelos pacientes apresentaram considerável variabilidade entre si. Entretanto, algumas delas foram observadas com maior frequência. Dentre estas, o conflito com as figuras maternas e paternas esteve

presente na grande maioria dos relatos. Eventuais violências e transgressões sofridas ao longo da vida, luto e sintomas de angústia e ansiedade foram observados como temas centrais.

A modalidade de psicoterapia breve de *insight* foi empregada na maioria dos casos, em comparação à psicoterapia breve de apoio. Contudo, constatou-se que ambas foram capazes de produzir efeitos positivos para o desenvolvimento dos atendimentos a partir do que foi proposto e combinado em conjunto com os pacientes. A participação e a colaboração mútua entre paciente e terapeuta mostraram-se aspectos fundamentais reforçados pela psicoterapia breve. Além disso, o modelo de psicoterapia com número limitado de sessões foi capaz de auxiliar os pacientes no processo de identificação de resistências e de mobilização frente às metas propostas.

Em relação à experiência dos estagiários, observou-se o caráter desafiador de ocupar a posição de terapeuta e de conduzir as demandas e queixas apresentadas pelos pacientes, em conjunto com eles. Diante desses desafios, foram observados muitos ganhos pessoais, acadêmicos e profissionais, como relatado por um dos estagiários:

Como ganhos pessoais se notou que houve: melhora da autoconfiança e autoestima do estagiário diante do contexto de trabalho; ganhos acadêmicos: maior contato entre a aplicabilidade de conceitos aprendidos em sala de aula e um resgate de experiências passadas em sala de aula que produziram significados importantes a temas que num primeiro momento aparentavam ter pouca significância para o contexto clínico; como ganhos profissionais: as experiências clínicas se mostraram exitosas o que contribui para a identificação do graduando com atuação profissional e geram mais motivação para a formação continuada durante sua carreira como psicólogo (Ramos *et al.*, 2024).

Como citado, os estágios específicos cumprem sua finalidade de integrar competências e habilidades desenvolvidas anteriormente

em sala de aula às práticas profissionais, estimulando a autoestima e a autoconfiança e preparando o aluno para atuar na comunidade em que está inserido.

Outras competências desenvolvidas no decorrer dos estágios foram relatadas por E, como “[...] melhora na escrita formal, exercício de pesquisas científicas para estudo dos casos e aumento na leitura de textos científicos” (Ramos *et al.*, 2024). Nesse sentido, o estágio não visa preparar o discente para atender todas as demandas (o que é impossível), mas para saber como agir diante desses desafios, buscando referenciais científicos e mantendo uma formação continuada.

As temáticas que surgiram em meio aos atendimentos foram aprofundadas individualmente por meio do conhecimento científico e compartilhadas nas supervisões em grupo. As supervisões, por sua vez, foram de suma importância para o desenvolvimento individual e coletivo do estágio, uma vez que os erros e acertos puderam ser observados, e a orientação de uma profissional com experiência teórica e prática contribuiu para o aprimoramento de todos os participantes. Como relatado por outro estagiário:

As supervisões clínicas e o compartilhamento de experiências com os colegas de estágio foram essenciais durante os atendimentos. O olhar de um profissional com experiência clínica auxiliou de maneira significativa e elucidou aspectos comuns da própria psicoterapia (Ramos *et al.*, 2024).

Entre as dificuldades observadas, a evasão de pacientes e o funcionamento da rede de profissionais atuantes na clínica-escola foram consensos entre os estagiários: “[...] as remarcações erradas em decorrência da desatenção e sobrecarga das secretarias, faltas de pacientes com aviso alguns minutos antes dos atendimentos e evasão de pacientes após a triagem” (Ramos *et al.*, 2024).

Percebe-se, assim, a necessidade de investimento em recursos humanos (como funcionários na secretaria) e recursos técnicos

(computadores, celulares e *softwares*), pois, como registrado, a “[...] comunicação da clínica depende de dispositivos móveis para funcionar adequadamente” (Ramos *et al.*, 2024). A comunicação entre clínica, pacientes e estagiários ocorria principalmente via *WhatsApp*. Durante o período de estágio, o celular institucional apresentava danos físicos, o que dificultava seu uso, sendo substituído pelo computador disponível. No entanto, o equipamento não possuía entrada nem saída de áudio, restringindo o acesso a determinada população.

Além disso, o registro obrigatório, realizado por meio de documentos físicos e produções manuais, gerou desgaste devido ao tempo e ao esforço demandados. Considera-se a necessidade de promoção da digitalização e modernização dos processos de trabalho, como “a implementação digital para registro de informações, controle de atendimentos na clínica. Esta medida contribuiria para a economia de recursos materiais e aumento na velocidade do processamento de dados clínicos” (Ramos *et al.*, 2024). Além de evitar perdas de documentos e dificuldades de armazenamento, como ocorreu durante o estágio, sendo necessário refazer alguns registros.

Sugere-se também que o espaço físico no qual ocorre o funcionamento do Serviço de Psicologia Aplicada seja repensado e atualizado. Nesse sentido, um computador de uso comum dos estagiários pode ser um importante auxílio na produção acadêmica, considerando a condição socioeconômica dos universitários e o fato de que “[...] os alunos buscam a clínica para estudo e atualização dos documentos” (Ramos *et al.*, 2024).

Da mesma forma, sugere-se a implementação de um espaço apropriado para descanso e repouso, tendo em vista o extenso período de permanência na clínica ao longo do dia, em razão das supervisões e atendimentos. Ademais, recomenda-se que a rotina de estágio, bem como suas respectivas responsabilidades e obrigações, seja apresentada aos alunos com maior antecedência em conjunto com a equipe profissional do SPA.

Os atendimentos ocorreram nas dependências do Serviço de Psicologia Aplicada, integrado ao curso de Psicologia de uma universidade da Região Norte, durante o período de agosto de 2023 a março de 2024. Pode-se considerar que se tratou de um importante e extenso serviço de saúde pública prestado à comunidade ao longo desses oito meses, no sentido de que diversos grupos de pessoas tiveram acesso à psicoterapia e puderam se mobilizar frente à sua própria angústia. O caráter psicoeducativo do trabalho realizado também se destaca, uma vez que encaminhamentos foram feitos para promover o acesso à rede multidisciplinar e multiprofissional de saúde pública.

CONCLUSÃO

O estágio em Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica realizado no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) proporcionou aos alunos-estagiários uma experiência enriquecedora e desafiadora, oferecendo uma oportunidade única de integração entre teoria e prática. A demanda por atendimentos psicológicos, especialmente após o período da pandemia da Covid-19, evidenciou a importância desse tipo de serviço para a comunidade, destacando a relevância do papel do psicólogo na promoção da saúde mental e no bem-estar individual e coletivo.

Os resultados obtidos durante o estágio refletem não apenas a diversidade das demandas apresentadas pelos pacientes, mas também os desafios e aprendizados enfrentados pelos estagiários. Foi possível explorar a prática da psicoterapia breve, acolhendo indivíduos com uma variedade de questões, desde ansiedade e depressão até conflitos interpessoais e instabilidade emocional. A supervisão regular proporcionou um ambiente para o desenvolvimento das habilidades dos estagiários, garantindo uma atuação ética e técnica.

A estrutura do estágio, fundamentada nos princípios da Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica, permitiu uma intervenção focada e resolutiva, buscando aliviar o sofrimento psíquico dos pacientes em um curto espaço de tempo. A abordagem baseada nos pilares estabelecidos por Braier (1997) ofereceu um roteiro objetivo para o manejo dos casos, desde as entrevistas preliminares até o término do processo terapêutico.

A aplicação prática desses conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de Psicologia revelou-se fundamental para o desenvolvimento profissional dos estagiários, preparando-os para os desafios da prática clínica. Além disso, a integração teoria-prática, promovida pela disciplina de Estágio Específico em Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica, contribuiu para a formação de profissionais mais capacitados e conscientes de sua responsabilidade ética e social.

A adaptação das técnicas psicanalíticas ao contexto da psicoterapia breve demonstrou ser uma estratégia eficaz para atender às necessidades emergentes da população, proporcionando um modelo de atendimento acessível e direcionado. A experiência vivenciada no SPA não apenas enriqueceu o aprendizado acadêmico dos estagiários, mas também teve um impacto positivo na comunidade, promovendo a saúde mental e o bem-estar dos indivíduos atendidos.

Os ganhos pessoais, acadêmicos e profissionais relatados pelos estagiários evidenciam o impacto positivo da experiência clínica supervisionada no desenvolvimento de suas habilidades e competências como futuros psicólogos. A oportunidade de vivenciar o processo terapêutico em um ambiente controlado e seguro proporcionou não apenas uma maior compreensão das teorias psicológicas, mas também maior autoconfiança e autonomia na prática clínica.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas ao longo do estágio, como a evasão de pacientes, falhas na comunicação e falta

de recursos tecnológicos adequados, destacam a importância de investimentos em infraestrutura para garantir a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.

Além disso, a necessidade de uma maior integração entre os diferentes atores envolvidos no processo de formação e supervisão é fundamental para o aprimoramento contínuo do estágio clínico.

Em suma, o estágio em Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica representou uma oportunidade valiosa de aprendizado e crescimento para os alunos-estagiários, contribuindo não apenas para sua formação acadêmica e profissional, mas também para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel do psicólogo na sociedade. A experiência adquirida durante o estágio será certamente de grande relevância para suas futuras trajetórias profissionais, capacitando-os a enfrentar os desafios e demandas do campo da saúde mental com ética, sensibilidade e competência.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. O.; RAMOS, G. S.; CARRIJO, J. S.; FREITAS, L. M. de; GONÇALVES, M. B. C.; SANTOS, N. S.; SANTOS, J. J. dos. O aumento do uso de antidepressivos e ansiolíticos pós-pandemia e seus impactos. *In*: BATISTA, C. E. R.; KLAUSS, J.; FREITAS, P. G. de (org.). **Psicologia e cultura**: abordagens, reflexões e implicações da psicologia na sociedade contemporânea. Volume 1. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/article/view/671>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- BEZERRA, B. A clínica e a reabilitação psicossocial. *In*: PITTA, A. M. F. (org.). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BITONDI, F. R.; SETEM, J. A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: uma revisão de conceitos. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 203-212, 2007. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/241>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRAIER, E. A. **Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica**. Tradução de IPEPLAN. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 06/2019**: Orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DAL MAGRO, M. L. P.; MOESCH, M. C. da S.; MAI, A. J. Z.; OLIVEIRA, D. de L. de. Saúde mental na atenção primária à saúde no pós-pandemia. **Psicologia e Saúde em debate**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 477-500, 2025. Disponível em: <http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1232>. Acesso em: 14 nov. 2025.

DUTRA, E. Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, p. 381-387, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200021>. Acesso em: 14 nov. 2025.

HERZBERG, E. Reflexões sobre o processo de triagem de clientes a serem atendidos em clínicas-psicológicas-escola. **Coletâneas da ANPEPP**, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v1n09a13.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Geneva: OMS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PORTO, M. A.; VALENTE, M. L. L. de C.; ROSA, H. R. A construção do perfil da clientela numa clínica-escola. **Bol. psicol.**, São Paulo, v. 64, n. 141, p. 159-172, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de F. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 17 nov. 2025.

RAMOS, E. T.; IGUCHI, G. A. K.; AZEVEDO, J. E. S.; ALMEIDA, L. M. P.; LIPINSKI, M. M. S. **Relatório final de estágio específico (ênfase 2) Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica.** 2023. 88 f. Relatório final apresentado como atividade avaliativa da disciplina de Estágio Específico (ênfase 2) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2024. Documento não publicado.

SAKAMOTO, C. K. Clínica psicológica: o manejo do setting e o potencial criativo. **Bol. psicol.** São Paulo, v. 61, n. 135, p. 149-157, jul. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2021.



Parte



**PSICOLOGIA,
DIREITOS HUMANOS,
POVOS ORIGINÁRIOS
E COMUNIDADES TRADICIONAIS:
SABERES, DIREITOS E RESISTÊNCIAS**



7

Leandro Aparecido Fonseca Missiatto

DIREITOS DA VIDA:
DA CONCEPÇÃO ANTROPOCÊNTRICA
AO ECOCENTRISMO DOS DIREITOS DA NATUREZA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.7

RESUMO

Este texto propõe expandir a noção antropocêntrica de direitos humanos para a de “direitos da vida”, reconhecendo a Natureza como sujeito de direitos. Originado do IX Seminário de Psicologia da UNIR (2025), o percurso articula Natureza, território e cuidado, sustentando-se epistemologicamente na ecologia profunda e no pensamento decolonial. Demonstra-se que os direitos humanos dependem da integridade ecológica: a alimentação requer solos vivos; a saúde necessita de ar respirável; e a cultura vincula-se a territórios ancestrais. Abordam-se as alianças cotidianas com sistemas de degradação e o princípio da responsabilidade ampliado às gerações futuras de todos os seres. Destacam-se avanços jurídicos no Equador e na Bolívia, bem como o reconhecimento do rio Laje (Guajará-Mirim, 2023) como sujeito de direitos. Conclui-se que os direitos da vida reposicionam os direitos humanos em uma lógica de horizontalidade e reciprocidade, exigindo da universidade, da Psicologia e da política amazônicas uma ética do cuidado radical e práticas concretas de pesquisa com o território.

Palavras-chave: direitos da vida; Natureza sujeito de direitos; ecocentrismo; ética do cuidado.

HÁ ALGO DE ANCESTRAL NO MODO COMO PISAMOS ESTE CHÃO

As ideias apresentadas nasceram do diálogo vivido na IV mesa redonda “Direitos humanos, relações étnico-raciais e território na Amazônia”, no IX Seminário de Psicologia (SEP) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Porto Velho, em junho de 2025, sob o tema “Emergências globais e retrocessos nos direitos humanos: desafios para a Psicologia”.

Naquele encontro, busquei tensionar o desenho de “humano” que sustenta nossas gramáticas normativas e religar, sem atalhos, Natureza, território, memória e cuidado. O texto, portanto, nasce desse lugar e responde, ao que considero, o chamado mais urgente de nosso tempo: afirmar a Natureza (Amazônia) como sujeito e reposicionar os direitos no horizonte mais vasto da vida.

Começo convidando o(a) leitor(a) a deslocar, ao menos a princípio, o pensamento para o campo dos afetos; mais do que entender cognitivamente, importa compreender com o corpo e o coração. Isso porque há algo de ancestral no modo como tocamos este chão, algo profundo o suficiente a ponto de ser inacessível à mente, mas completamente possível de ser sentido. Trata-se de uma sabedoria que não habita o intelecto, mas a pele que toca, os pés que pisam e o peito que respira junto com as árvores.

Essa sabedoria nos lembra que não é só o peso dos corpos que a Terra sente, mas também o rastro de memórias que chegam de outros tempos e de outros mundos. Como disse o mestre Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo):

Nós, caminhando pelos penhascos,
atingimos o equilíbrio das planícies.

Nós, nadando contra as marés,
atingimos a força dos mares.
Nós, edificando nos lamaçais,
atingimos a firmeza dos lajeiros.
Nós, habitando nos rincões,
atingimos a proximidade da redondeza.

Nós somos o começo, o meio e o começo.

Existiremos sempre,

sorrindo nas tristezas
para festejar a vinda das alegrias.
Nossas trajetórias nos movem,

Nossa ancestralidade nos guia (Nós somos o começo, o meio e o começo, 2025, 18s, grifo nosso).

A filosofia da circularidade proposta por Nêgo Bispo revela uma compreensão profunda: somos todos(as) um processo de continuidade da vida, herdeiros(as) daqueles(as) que nos antecederam – homens e mulheres que amaram, lutaram, tombaram e se reergueram, que trabalharam esta terra com mãos que já não vemos, mas cujos sentidos permanecem. Contudo, a herança não se encerra no humano. Somos também descendentes dos ventos que nunca deixaram de soprar, dos rios que moldam a geografia dos territórios, das matas que respiram conosco, dos bichos que partilham o mesmo chão, dos montes e planícies que guardam os segredos do universo. Somos, simultaneamente, o grande e o pequeno, o segundo que se apaga e o eterno que persiste (Santos, 2015).

Essa concepção expressa algo que os povos indígenas e comunidades tradicionais preservam há milênios e que tem alcançado lugar cada vez mais significativo no pensamento ocidental: o “ecocentrismo”. A partir da ecologia profunda de Arne Naess, movimento filosófico que contrapõe a visão utilitarista da Natureza ao

reconhecimento de seu valor intrínseco, entende-se o ecocentrismo como uma virada epistemológica e ética que desloca o ser humano do centro da existência e o reposiciona como parte integrante da teia da vida, não como senhor(a), mas como participante (Naess, 1973).

Durante séculos, o “antropocentrismo” – concepção que situa o humano como medida e finalidade de todas as coisas – fundamentou sistemas filosóficos, como também estruturas econômicas, políticas e simbólicas que legitimaram a exploração desenfreada da Natureza (Domanska, 2024). Sob essa lógica, a Natureza figurava como recurso, palco passivo das ambições humanas, desprovida de valor intrínseco (Acosta, 2016). Esse modo de compreender e se relacionar com a Natureza está no centro da crise socioambiental contemporânea, e sua urgência catastrófica expõe os limites trágicos dessa visão (Latour, 2020).

Diante desse esgotamento, o ecocentrismo emerge não como mera alternativa teórica, mas como necessidade vital de reconfiguração do nosso lugar no mundo (Naess, 1973). Nesse sentido, compreende-se que a transição para modos de vida ecocêntricos demanda mais que ajustes conceituais; exige, sobretudo, uma postura existencial que coloque no centro de nossas políticas, sociedades, crenças e esperanças a vida de todos os seres planetários. Essa centralidade da vida nos leva a reconhecer que a Natureza possui valor intrínseco, dinâmica própria e uma sabedoria inscrita em ciclos muito anteriores à existência humana, centralidade que tem sido chamada de “Natureza como sujeito de direitos” (Oliveira, 2025). Esse reconhecimento implica compreender que, ao devastá-la, devastamos a nós mesmos(as); ao honrá-la, honramos nossa própria possibilidade de continuar (Krenak, 2019). Essa virada importa porque reconfigura nossa relação com o mundo: de predadores(as) a cuidadores(as), de proprietários(as) a parentes.

Seguindo esse raciocínio, se o antropocentrismo, como ali-
cerce do colapso socioambiental vigente, deve ser superado por

um ecocentrismo comprometido com a Natureza como sujeito de direitos (Oliveira, 2025), emerge inevitavelmente um ponto de tensão: a tradicional concepção de direitos humanos. Não se trata de negar o valor histórico e político dessa categoria jurídica; ela foi e continua sendo fundamental na luta por dignidade e justiça. Contudo, urge reconhecer sua dimensão antropocêntrica: embora promova certa dignidade entre os de nossa espécie, frequentemente o faz em defesa de um humano abstrato, proprietário de si e desconectado da Terra (Bernardi; Missiatto, 2025).

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que não há direito humano plenamente realizável sem a integridade ecológica que sustenta a vida (Leopold, 2019). O direito à alimentação adequada pressupõe solos vivos, não exauridos por monoculturas; águas limpas, não envenenadas por agrotóxicos; sementes livres, não aprisionadas em patentes corporativas. O direito à saúde depende de ar respirável, de florestas que regulam o clima e de biodiversidade que sustenta ecossistemas equilibrados.

Mesmo direitos cuja dimensão ecológica nem sempre é imediatamente percebida revelam essa interdependência: o direito à educação só se realiza plenamente quando se inclui a sabedoria ecológica, quando se aprende com a Natureza (Ferdinand, 2022; Santos, 2023). O direito à cultura entrelaça-se com territórios ancestrais, com rios que cantam histórias e com montanhas que guardam memórias coletivas.

Essa interdependência também se manifesta nas relações de gênero. A racionalidade colonial, patriarcal e extrativista atuou simultaneamente sobre os territórios e sobre os corpos, organizando hierarquias que atribuíram a alguns deles maior legitimidade, autonomia e poder de decisão do que a outros (Lugones, 2008, 2014). Mulheres, especialmente indígenas, negras, camponesas e pertencentes a comunidades tradicionais, foram e continuam sendo afetadas por processos que articulam a apropriação territorial, exploração

do trabalho, controle da reprodução e violência de gênero (Ferdinand, 2022; Lugones, 2008). Em tal sentido, a justiça de gênero e a justiça ecológica são, portanto, lutas inseparáveis; ambas confrontam estruturas de dominação que transformam sujeitos em objetos, vida em mercadoria e relação em posse (Shiva, 2021).

Diante dessa compreensão, propõe-se avançar para além da noção restrita de direitos humanos e abraçar o que aqui se denomina “direitos da vida”. Para tanto é importante a seguinte diferenciação: neste capítulo, a expressão “direitos da Natureza” designa o reconhecimento jurídico de ecossistemas e entes naturais como sujeitos (Oliveira, 2025), enquanto a proposição de “direitos da vida” nomeia o horizonte ético mais amplo no qual direitos humanos e não humanos são compreendidos em relação de interdependência, já os direitos humanos é uma categoria historicamente antropocêntrica que, aqui, é reposicionada, não abandonada. Assim, os direitos da vida é uma forma de compreender a nós e aos outros seres sem produzir uma hierarquização automática das espécies e a subordinação prévia da Natureza aos interesses humanos; ao contrário, parte do pressuposto de que toda forma de vida possui dignidade própria e merece proteção.

Longe de se opor aos direitos humanos, essa concepção os recoloca no colo da mãe Natureza, conferindo-lhes horizontalidade e gerando pertencimento à trama da vida. Trata-se de uma mudança paradigmática que exige repensar as bases do direito moderno, historicamente fundado na propriedade, no individualismo e na separação entre Natureza e cultura (Latour, 2020). Essa transformação é, antes de tudo, ontológica e não apenas normativa. Quando se reconhece a Natureza como sujeito de direitos, amplia-se o rol de titulares jurídicos, mas sobretudo se opera uma transformação na própria maneira como nos compreendemos enquanto espécie (Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2025).

Admite-se, assim, que o rio não existe para nós, mas conosco; que a floresta não nos serve, mas nos acolhe; que o solo não nos pertence, mas nos sustenta (Boff, 2025). Esse reconhecimento compromete-nos com uma “ética do cuidado” que coloca em perspectiva os interesses humanos e os interesses de outros seres que conosco compartilham a casa comum (Leopold, 2019). Em tal sentido, cuidar deixa de ser gesto de benevolência e torna-se imperativo de reciprocidade. A Terra cuida de nós há milênios; chegou o momento de retribuirmos esse cuidado com responsabilidade e reverência (Francisco, 2015).

Mas essa postura demanda transformação profunda nas estruturas econômicas, políticas e subjetivas que nos constituem. Exige que abandonemos a ilusão de controle e aceitemos a vulnerabilidade como condição da existência compartilhada (Haraway, 2016).

Nesse sentido, abraçar os direitos da vida é também um gesto de cura: cura de uma ferida colonial que nos ensinou a desprezar o que é vivo, a mercantilizar o sagrado e a esquecer quem de fato somos (Ferdinand, 2022). Porque, no fundo, sabemos: somos feitos da mesma matéria que os Andes, da mesma água que corre no Madeira, do mesmo vento que se espalha pelo manto da Floresta Amazônica. Acredito que reconhecer os direitos da vida é lembrar dessa condição primordial e romper com as alianças destrutivas que firmamos, de modo consciente ou inconsciente, com sistemas de opressão e extrativismo.

Tenho abordado essas alianças por considerá-las expressão de uma trama psíquica altamente significativa para a compreensão e superação do antropocentrismo. Essas alianças, é preciso dizer, não se manifestam apenas nas grandes decisões; elas se fazem na banalidade do cotidiano. Quando, mesmo sofrendo com as desigualdades estruturais que nos atravessam, mesmo testemunhando, pelas mesmas razões, o declínio e a morte de quem amamos, mesmo presenciando a dor ecológica, ainda assim agimos pactuando com sistemas opressivos.

Somos o povo que, apesar de todo esse sofrimento, elege representantes públicos com agendas socioambientais insuficientes ou persecutórias aos grupos minorizados e à Natureza. Somos a humanidade que, nos gestos miúdos do dia a dia, continua fazendo escolhas alimentares, de consumo e de deslocamento raramente sustentáveis (Marques, 2025). Essa postura contraria frontalmente o “princípio responsabilidade” proposto por Hans Jonas, que, diante da necessidade de preservar as condições de vida no planeta, nos convida a agir de modo que os efeitos de nossas ações sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a Terra e, eu diria, com a permanência de toda vida (Jonas, 2006).

O princípio responsabilidade jonasiano parte de uma ética do futuro que salienta que devemos responder não apenas por aqueles(as) que estão aqui e agora, mas por aqueles(as) que ainda virão. Nossas decisões presentes hipotecam ou libertam as gerações futuras (Jonas, 2006).

No entanto, propõe-se uma ampliação: não respondemos apenas pelas futuras gerações humanas, mas por todos os seres que habitarão, ou não, este planeta, a depender do que fizermos hoje (Werá, 2024). Essa é a dimensão radical da responsabilidade ecológica; ela nos obriga a incluir no cálculo ético seres que não têm voz nas assembleias humanas, mas cujas existências dependem diretamente de nossas escolhas (Acosta, 2016).

Felizmente, há sinais de que essa consciência tem crescido e se traduzido em transformações concretas. O Equador foi pioneiro ao incluir em sua Constituição de 2008 os direitos da Natureza, reconhecendo a *Pachamama* (Mãe Terra) como sujeito titular de direitos (Acosta, 2016). A Bolívia seguiu caminho semelhante, promulgando em 2010 a Lei dos Direitos da Mãe Terra (Muñoz, 2023). Esses marcos jurídicos não são apenas simbólicos; eles abrem a possibilidade de que rios, florestas e montanhas possam ser defendidos(as) judicialmente contra agressões, e de que suas “vozes” sejam representadas em tribunais (Bernardi; Missiatto, 2025).

E aqui, em nossa casa, temos um motivo especial de esperança: o município de Guajará-Mirim tornou-se, em 2023, a primeira cidade do Brasil a declarar o rio Laje como sujeito de direitos.

Artigo 1º - Ficam reconhecidos os direitos intrínsecos do Rio Laje – Komi Memen – como ente vivo e sujeito de direitos, e de todos os outros corpos d'água e seres vivos que nele existam naturalmente ou com quem ele se inter-relaciona, incluindo os seres humanos, na medida em que são inter-relacionados num sistema interconectado, integrado e interdependente (Guajará-Mirim, 2023, p. 2).

Essa decisão é um gesto de coragem política e sabedoria ancestral, pois reconhece que aquele rio, que alimenta, que banha e que dá vida, não pode ser reduzido a recurso hídrico ou propriedade. Ele é força vital desta terra, é presença, é sujeito. E nós, que somos de Rondônia, que bebemos dessa água e que ouvimos seu murmúrio, temos responsabilidade redobrada: a de cuidar dessa conquista, de expandi-la e de fazer dela não exceção, mas exemplo (Santos, 2023).

Guajará-Mirim nos ensina que a mudança é possível. Não é necessário esperar por grandes transformações globais para agir localmente. Cada rio protegido, cada floresta reconhecida como sujeito, cada comunidade que resiste e re-existe é semente de um mundo outro: um mundo em que a lei não serve apenas aos humanos, mas à vida em sua multiplicidade inabarcável. Um mundo em que a Natureza não precisa mais pedir licença para existir, porque sua existência é reconhecida como fundamento de toda outra existência (Krenak, 2020).

Finalizo, portanto, encorajando todos(as) a não desistir de acreditar e lutar por nossa *Teko porã*, em guarani, Terra sem males. Essa é, sem dúvida, uma grande e desafiadora jornada, mas ela não precisa ser solitária: fazemos parte de um planeta em que a presença é sempre mútua e em que a diversidade é a regra. Que possamos, como nos ensinam os mestres e mestras do Bem Viver, existir em harmonia com a vida que se derrama em todos os seres

que compartilham esta casa comum. Que a ancestralidade – aquela que vem dos(as) que nos antecederam e aquela que vem dos rios, dos ventos e das matas – seja nossa guia. Porque, no fim, somos começo, e nosso começo é sempre continuidade do projeto de vida plena para todos os seres da Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo nasce do desejo de contribuir com as reflexões que hoje fortalecem a concepção da Natureza como sujeito de direitos e, a partir daí, expandir a noção ainda antropocêntrica de direitos humanos em direção a um horizonte mais amplo: os direitos da vida. Não se trata de simples reordenação discursiva, mas de um empenho concreto pela retomada do lugar da humanidade na rede de reciprocidade que sustenta toda existência. Ao sairmos do humano abstrato e reencontrarmos o chão comum, construímos um “nós” menos frágil, menos vulnerável às políticas de ódio e às nostalgias que apenas reencenam a violência.

Nesse sentido, propõe-se a noção de direitos da vida como chave de passagem, não para substituir os direitos humanos, mas para recolocá-los em horizontalidade e interdependência com os direitos de outros seres. Essa perspectiva retira-nos do pedestal do indivíduo proprietário e devolve-nos à roda de parentesco, onde a dignidade é relacional e sem exclusão. O ecocentrismo, então, deixa de ser apenas postura teórica e torna-se horizonte existencial: nossas escolhas passam a ser orientadas por valores que consideram seus efeitos sobre a rede da vida – no solo, na água, nos corpos humanos e não humanos, nas memórias que um território é capaz de abrigar.

Abordam-se, ainda que brevemente, os desafios que nos cercam para a construção de uma postura concretamente ecocêntrica.

Entre eles, destaca-se nossa aliança, tantas vezes silenciosa, com os sistemas de degradação. Essa cumplicidade se alimenta de nossa inércia diante dos grandes eventos que impõem dor à Natureza, da cooperação com agentes políticos que atuam em causa própria e do fortalecimento de desigualdades estruturais que negam aos demais seres que habitam a Terra as condições necessárias ao bem viver. Mas essa aliança se faz também nos atos pequenos do dia a dia, que esvaziam os afetos, na cotidianidade de escolhas que negligenciam nossas responsabilidades com a sustentabilidade do planeta.

Diante desse cenário, faz-se necessária uma ética do cuidado comprometida com a preservação da casa comum e capaz de superar os modelos ainda estruturados por relações de opressão. Cuidar da vida é comprometer-se com a humanidade presente e também com aqueles e aquelas que ainda estão por vir. Bem viver, nesse sentido, é uma forma de existir de modo que nossa existência não comprometa a dos demais nem o futuro da Terra.

Tudo isso já não é novidade: é continuidade. Há exemplos no Equador, na Bolívia, na doutrina interamericana e, entre nós, no rio Laje. Quando esse rio foi declarado sujeito de direitos, inaugurou-se em Rondônia outra forma de jurisdição, na qual o direito aprende a ouvir para além do humano. Há força performativa nisso: cria-se precedente, mas, mais que isso, cria-se um hábito de escuta e consideração a outras formas de existir.

A lição que se aprende com Guajará-Mirim é que o direito, que tantas vezes serviu para silenciar, pode converter-se em tecnologia de cuidado quando se deixa guiar por guardiões e guardiãs do território, por conselhos de bacia e por assembleias onde árvores e peixes entram pela voz de quem os conhece.

À universidade e à Psicologia situadas na Amazônia cabe uma tarefa que é, simultaneamente, ciência e cuidado. Devemos nos comprometer radicalmente em desenvolver metodologias situadas

e participativas que reconheçam a autoridade epistêmica das comunidades e também às narrativas historicamente subalternizadas sua capacidade de interpretar o mundo; cultivar currículos em que epistemologias indígenas, ribeirinhas e quilombolas sejam ensinadas por quem de fato vive em harmonia com a Natureza.

Na clínica, trata-se de abrir espaço para que a dor ecológica seja simbolizada como luto legítimo por vínculos rompidos. Na formação, educar a atenção para a reciprocidade e redesenhar metodologias para que o conhecer volte a ser também pertencer.

Já no âmbito político, implica em um compromisso que não é de fácil execução: cessar as alianças com sistemas de destruição da vida, tanto as óbvias quanto as discretas. Reformar o cotidiano segundo o princípio da vida suficiente e do cuidado partilhado. Defender juridicamente rios e florestas; criar protocolos de consulta que não sejam fictícios; fortalecer economias do bem viver. Talvez heroicidades espetaculares não nos visitem, e quanto a isso, tudo bem: quase sempre é o trabalho miúdo, insistente, que transforma o destino de um lugar.

Que o Laje nos corrija quando o esquecermos. Que a memória justa nos devolva a medida do cuidado. E que sigamos, com passos às vezes trôpegos, às vezes firmes, mas sempre em comunidade na direção do *Teko porã*, que não é utopia distante, mas prática cotidiana de reciprocidade. Como disse o irmão Nêgo Bispo (2025): somos começo, meio e começo. E o começo da vida, de novo, começa onde colocamos as mãos para cuidar.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BERNARDI, J. C. S. de F.; MISSIATTO, L. A. F. Natureza é sujeito: o que isso muda na prática? **Revista Bem Viver Compartilhando Saberes**, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 14-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.62009/bemviver.2764.9679n2/2024/422/p14-21>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BOFF, L. **Sustentabilidade e cuidado**: como assegurar o futuro da vida. Petrópolis: Editora Contracorrente, 2025.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Opinião Consultiva n. 32/25**: emergências climáticas e direitos humanos. San José: Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2025. Disponível em: <https://jurisprudencia.corteidh.or.cr/es/vid/1084981967>. Acesso em: 8 nov. 2025.

DOMANSKA, E. **A história para além do humano**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do Caribe. São Paulo: Ubu, 2022.

FRANCISCO, P. **Carta Encíclica Laudato si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Loyola, 2015.

GIL, B. **Quem vai fazer essa comida?** mulheres, trabalho doméstico e alimentação saudável. São Paulo: Elefante, 2023.

GUAJARÁ-MIRIM. **Lei nº 2.579, de 28 de junho de 2023**. Dispõe sobre o reconhecimento dos direitos do Rio Laje - Komi Memen. Guajará-Mirim: Câmara Municipal, 2023. Disponível em: https://sapl.guajaramirim.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/2743/lei_2579.pdf. Acesso em: 8 nov. 2025.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble**: making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LATOUR, B. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEOPOLD, A. **Almanaque de um condado arenoso e alguns ensaios sobre outros lugares**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARQUES, L. **O decênio decisivo**: propostas para uma política de sobrevivência. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2025.

MUÑOZ, L. Bolivia's Mother Earth Laws: is the Ecocentric Legislation Misleading? **ReVista: Harvard Review of Latin America**, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://revista.drclas.harvard.edu/bolivias-mother-earth-laws-is-the-ecocentric-legislation-misleading/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

NAESS, A. The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. **Inquiry**, [s. l.], v. 16, n. 1-4, p. 95-100, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>. Acesso em: 10 jul. 2026.

NÓS SOMOS o começo, o meio e o começo. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (55s). Publicado pelo canal Voz das Comunidades. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/C1GLXIMkUy8?si=LwOovYJ9pxyAguPZ>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, V. H. de. **Direitos da Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SHIVA, V. **Ecofeminismo**. São Paulo: Luas Editora, 2021.

WERÁ, K. **Tekoá**: uma arte milenar indígena para o bem-viver. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

8

*Tauana Cristina Santana
Ari Miguel Teixeira Ott*

SAÚDE MENTAL INDÍGENA E COVID-19:

**O FAZER DA PSICOLOGIA JUNTO
ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS DE RONDÔNIA**

RESUMO

A pandemia do Coronavírus impactou a população das cidades e as comunidades indígenas, nas quais a morte de gerações anteriores reflete diretamente na perda de histórias desse povo. O objetivo da pesquisa foi compreender como a Psicologia pode contribuir para a promoção, prevenção e manutenção da saúde mental dos povos indígenas de Rondônia no período da pandemia da Covid-19. Esta foi uma pesquisa derivada do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Tratou-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, utilizando como procedimento técnico a pesquisa documental. Foram entrevistados psicólogos que atuam e/ou estudam a saúde mental indígena no estado de Rondônia. Ao se pensar nos impactos da Covid-19, convém discorrer sobre as formas de relação que os povos indígenas estabelecem com seus processos de saúde e doença. Trata-se de se colocar no lugar daquele que escuta, pois esses povos já têm voz e precisam ser ouvidos.

Palavras-chave: pandemia; Psicologia; saúde indígena.

INTRODUÇÃO

Ao tratar dos povos originários, é necessário esclarecer a que sujeitos se está referindo. Conforme o direito internacional, povos indígenas são descendentes daqueles que preexistiam aos Estados atuais e que mantêm e preservam suas instituições sociais, políticas, culturais e modos de vida. Esses povos possuem autoconsciência de sua identidade (Verdum, 2009).

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, em seu art. 2º, define que é dever do Estado criar medidas que assegurem direitos e condições para a plena efetividade dos direitos sociais, respeitando as identidades culturais e sociais. Assim, fica evidente que a participação da população indígena nas políticas que a afetam diretamente é indispensável (OIT, 1989). Além disso, a Convenção assegura que as tradições e religiosidades da população indígena devem ser respeitadas, assim como seus territórios, que fazem parte de sua construção identitária. Durante o estudo sobre os povos indígenas, é fundamental o debate sobre a preservação de suas terras, devido à importância destas para a construção da subjetividade desses povos.

Quando a política é idealizada e colocada em prática de forma hierarquizada e descontextualizada da realidade local, prejudica-se a efetividade das ações junto aos povos indígenas. Por isso, a participação popular deve estar presente em todas as etapas da formulação de uma política pública que envolva a vida indígena. Dessa forma, os povos originários

[...] deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma (OIT, 1989).

A história dos povos indígenas no Brasil é a história do país, já que foram eles que constituíram e constituem a população brasileira. Contudo, os povos originários foram tutelados e considerados como uma forma transitória de desenvolvimento. Segundo Azevedo (2021, p. 19), desde o início do processo de colonização no território brasileiro,

[...] até a década de 1970 os povos indígenas eram considerados como uma categoria social transitória, ou seja, todas as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas tinham como objetivos sua 'integração à comunidade nacional', seja através da catequização, colonização, ou até mesmo da escravização.

A proteção às terras indígenas e aos povos indígenas foi pensada ao longo do desenvolvimento do Brasil como país, com o Alvará Régio de 1680 (editado posteriormente pelo Marquês de Pombal, em 1775), a fundação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 (Serviço de Proteção ao Índio) e, posteriormente, a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

Essa proteção não tinha o objetivo de preservar as populações, mas de integrá-las à sociedade ocidental e, assim, "[...] essas pessoas poderiam 'evoluir', e sua mão de obra e terra estariam à disposição do desenvolvimento do país" (CRP SP, 2016, p. 160).

É a partir da Constituição Federal de 1988 que as comunidades indígenas começaram a ser vistas em uma lógica outra que não a ocidental (desenvolvimento econômico a todo custo). A Constituição Federal de 1988 traz em seu art. 231 que são reconhecidos aos "índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988). É importante a garantia da terra indígena para a promoção do bem-estar. Identidade e território se misturam e formam a subjetividade das comunidades indígenas.

Ainda, é importante descrever como a graduação em Psicologia percebe as comunidades indígenas visto que somente uma atuação contextualizada e comprometida com a justiça social pode produzir resultados positivos para a promoção do Bem Viver das populações indígenas. Pensando na complexidade da vida indígena, foram formuladas categorias de análise para compreender como a Psicologia pode contribuir para a promoção, prevenção e manutenção da saúde mental dos povos indígenas de Rondônia no período da pandemia da Covid-19, bem como as ferramentas de proteção contra a Covid-19, sejam elas psíquicas ou físicas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa documental, uma vez que se propõe a trabalhar com materiais que ainda não passaram por tratamento analítico, podendo ser reestruturados de acordo com os objetivos do estudo (Gil, 2008). Foram utilizados livros e artigos dentro da temática pesquisada com o objetivo de realizar o levantamento do que está sendo estudado sobre a saúde mental indígena em tempos de pandemia. Foram selecionados documentos (artigos e livros) publicados entre 2010 e 2021 que tratavam da saúde mental dos povos indígenas, utilizando como indexadores as seguintes palavras-chave: saúde mental; Psicologia; povos indígenas; Covid-19; pandemia. A pesquisa documental foi realizada na plataforma digital Portal de Periódicos CAPES/MEC e no Portal da BVS/OPAS.

Para a elaboração dos quadros das Instituições de Ensino Superior, foi realizado um levantamento dos Projetos Político-Pedagógicos nos sites das instituições pesquisadas, objetivando identificar a existência ou não de disciplinas compatíveis com a temática da saúde indígena. Para a sistematização e organização

dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, com base nos pressupostos formulados por Bardin (2011). Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Propôs-se entrevistar psicólogas(os) que trabalhem e/ou estudem a saúde indígena das comunidades indígenas no estado de Rondônia. A construção do roteiro de entrevista pautou-se em desenvolver questões relacionadas ao processo de vivência da pandemia e seus agravos entre as populações indígenas, na percepção dos profissionais que trabalham com esse público.

Buscou-se entender também quais foram as dinâmicas psicológicas utilizadas para o enfrentamento da pandemia e quais estratégias foram empregadas pelos psicólogos no manejo junto à população indígena. Nessa perspectiva, a escolha dos entrevistados teve como base os seguintes critérios: ser psicóloga(o), trabalhar e/ou estudar a temática indígena e estar disposta(o) a participar da pesquisa mediante anuência expressa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa seguiu os critérios e as normas estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. As entrevistas aconteceram por meio remoto devido à pandemia da Covid-19 e seguiram as Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de 24 de fevereiro de 2021. A pesquisa foi submetida ao CEP e aprovada. Foram entrevistadas(os) quatro psicólogas(os) (dois homens e duas mulheres), com idades entre 30 e 50 anos, que atuam no DSEI de Porto Velho e nas CASAs do interior do estado de Rondônia, bem como psicólogas(os) que pesquisam a temática indígena. Foram escolhidos nomes fictícios em respeito ao tema pesquisado. Considerando a necessidade de representar as culturas indígenas, optou-se por nomes que fazem parte do cotidiano indígena, sendo eles: Teko, Yara, Iracema e Aruá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IDENTIDADE TERRITORIAL DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Relacionar a territorialidade, enquanto mecanismo de subjetivação, pode contribuir para o debate acerca das formas de resistência dos povos indígenas, uma vez que ela representa o meio pelo qual esses povos preservam seus costumes e culturas. O território é a base material na qual se sustenta a existência humana, já que os seres vivos são territorialistas.

O conceito de território possibilita compreender as formas de vida e como os indivíduos se organizam e se relacionam, contribuindo para mapear os modos de utilização e apropriação dos espaços e ambientes. A partir do território, as pessoas produzem, consomem serviços e estabelecem relações de trocas materiais e simbólicas, reproduzindo sua existência e perpetuando a espécie. O território é um espaço delimitado, construído pelas sociedades humanas e composto por objetos geográficos, atores sociais, relações e poderes diversos. Ele integra a identidade humana e, por isso, ganha destaque nos conflitos que permeiam a vida social. Ora, todo ser humano prescinde de um território seguro para estabelecer vínculos e preservar seu bem-estar. Da mesma forma, os povos indígenas, ao viverem em comunidades, necessitam de um território para a manutenção de suas tradições.

De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado em 2022, há 1.693.535 indígenas residentes no Brasil, o que corresponde a 0,83% do total de habitantes do país. Em comparação com o Censo Demográfico de 2010, quando foram contabilizados 896.917 indígenas (0,47% da população brasileira naquele ano), houve um aumento de 88,82% desse contingente populacional.

Das grandes regiões brasileiras, a região Norte é a que concentra a maior quantidade de pessoas que se declararam indígenas. Foram identificadas 753.357 pessoas, o que corresponde a 44,48% da população indígena residente no Brasil. O Nordeste vem em seguida, com 528,8 mil indígenas (31,22% do total do país). As duas regiões juntas contabilizam 75,71% deste total. As demais regiões estão assim representadas: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097) (IBGE, 2022).

As comunidades indígenas existentes no Brasil estruturam e organizam importantes núcleos de diversidade sociocultural e fundiária. A questão fundiária no Brasil concentra-se nos meios e processos de ocupação e afirmação territorial, que fazem referência às políticas de ordenamento e reconhecimento do território.

Entender como o ser humano ocupa o espaço, o modifica e é modificado por ele é essencial, visto que o ordenamento territorial vai sendo estabelecido por esses parâmetros. O espaço geográfico é um lugar de subjetivação e, por isso, a Psicologia pode contribuir para a compreensão dos processos envolvendo território, territorialidade, territorialização e desterritorialização.

Ora, território é um lugar de relações construídas a partir da apropriação e produção do espaço geográfico, com o uso de energia e informação, assumindo, dessa maneira, novos significados, mas sempre ligado ao controle e à dominação social (Saquet, 2007, p. 34). O espaço, em contrapartida, é responsável por acomodar as comunidades, uma vez que se faz indispensável ao desenvolvimento da vida social, das atividades econômicas e da organização política humana, oferecendo possibilidades e condições socioeconômicas estáveis para as populações nele fixadas.

Em busca de territorializar o novo espaço onde fixam moradia, os indivíduos passam a assumir novos aspectos identitários e, dessa maneira, alteram o espaço, transformando-o em território,

uma vez que modificam seus ambientes sociais. Nesse sentido, o território físico, a priori visto como coordenadas geográficas, passa a ter características afetivas e emocionais, assim como o espaço que, por intermédio do processo subjetivo, se transfigura em lugar, dado que o ser humano articula o estrutural, o funcional e o simbólico para produzir sua realidade.

Para a manutenção do Bem Viver, os sujeitos necessitam de um espaço e de um território seguros, o que não condiz com a realidade indígena brasileira. Após a pandemia, a situação dos povos originários tornou-se ainda mais assimétrica tanto no âmbito socio-ambiental quanto no político. Durante a Covid-19, as comunidades indígenas sofreram altas taxas de contágio e mortalidade devido ao acesso deficitário a hospitais, saneamento e vacinas. Muitas comunidades ficaram sem assistência médica constante, e as ações do governo federal foram criticadas por omissão e lentidão.

Além disso, os povos indígenas enfrentam inseguranças quanto à garantia de suas terras, com políticas como a Lei nº 14.701/2023, “Lei do Marco Temporal”, que determina que só podem ser demarcadas as terras que os povos indígenas ocupavam ou disputavam em 5 de outubro de 1988. Em paralelo, cresceram as invasões de garimpeiros, madeireiros e grileiros, especialmente na Amazônia, o que agravou as condições de saúde e segurança alimentar, como no caso dos Yanomami.

Dito isso, outra categoria de análise relevante para o estudo são as graduações em Psicologia. Durante a realização das entrevistas, foi possível perceber a ausência de disciplinas nas graduações em Psicologia que tratassem da temática da saúde mental indígena. O próprio CFP (2022, p. 22) afirma que, para atuar com os povos indígenas, é necessário “[...] passar por essa experiência vívida, de desconstrução e recriação orgânica; e talvez seja o medo desse encontro tenso e intenso que torne nossa caminhada junto aos povos tão recente e tão vagarosa, dos currículos às políticas públicas [...]”. É o que será tratado na próxima seção.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A SAÚDE MENTAL INDÍGENA

A Psicologia, ao se preocupar com a psique, deve discutir o lugar que a temática indígena ocupa. Assim, faz-se necessário compreender a dinâmica das graduações em Psicologia da Região Norte, que é a região com a maior população indígena. Pode-se compreender um pouco dessa dinâmica a partir das grades curriculares dos cursos e se estes ofertam ou não disciplinas com a temática.

Para tanto, foi realizado um levantamento de disciplinas com a temática indígena ofertadas por faculdades de Psicologia de Rondônia, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) desses cursos, disponíveis nos sites das instituições. Em Rondônia, o curso de Psicologia é ofertado por Instituições de Ensino Superior (IES), totalizando 15 cursos, distribuídos entre a capital e os municípios do interior do estado.

Em Porto Velho, são seis instituições: (1) Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); (2) Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho (ULBRA/ILES); (3) Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA); (4) Centro Universitário São Lucas; (5) União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON); e (6) Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

No interior do estado, também são ofertados cursos em: (1) Faculdade da Amazônia (FAMA), em Vilhena; (2) Faculdade de Rolim de Moura (FAROL), em Rolim de Moura; (3) Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC); (4) Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), em Cacoal; (5) Faculdade de Pimenta Bueno (FAP), em Pimenta Bueno; (6) Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA), em Ji-Paraná; (7) Faculdade de Informática de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO), em Ouro Preto do Oeste; (8) Instituto de Ensino Superior de Rondônia (IESUR), Faculdades Associadas de Ariquemes (FAAR); e (9) Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA).

É importante mencionar as Instituições de Ensino Superior públicas que ofertam o curso de Psicologia, pois a comparação entre as universidades públicas e privadas e suas respectivas visões de formação de um profissional de Psicologia gera debates quanto à valorização das culturas originárias nesses dois contextos. A seguir, apresenta-se o quadro discriminando as IES que possuem ou não disciplinas com a temática indígena.

Quadro 1 - IES Particulares e Públicas de Rondônia e as disciplinas ofertadas

Instituição	Possui disciplina sobre a temática indígena	Disciplinas	Período	Carga Horária
Faculdade da Amazônia (FAMA)	Não	Não	Não	Não
Faculdade de Rolim de Moura (FAROL)	Não	Não	Não	Não
Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC)	Sim	Intervenções em populações diferenciadas	10º	60h
Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED)	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações
Faculdade de Pimenta Bueno (FAP) - ESTÁCIO	Não	Não	Não	Não
Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA) - ESTÁCIO	Não	Não	Não	Não
Faculdade de Informática de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO)	Não	Não	Não	Não
Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho (ULBRA/ILES)	Não	Não	Não	Não

Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA)	Não	Não	Não	Não
Centro Universitário São Lucas	Não	Não	Não	Não
União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON)	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações
Instituto de Ensino Superior de Rondônia (IESUR) – Faculdades Associadas de Ariquemes (FAAR)	Não	Não	Não	Não
Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA)	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações	Não foi possível obter informações
Faculdade Católica de Rondônia (FCR)	Não	Não	Não	Não
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Sim	Processos Subjetivos da Amazônia	Optativa	60h

Fonte: elaborado pelos próprios autores (2022).

Durante a análise dos programas das faculdades do Norte do país, percebe-se a ausência de disciplinas, mesmo que optativas, na grade curricular dos discentes que abordem as questões da saúde mental indígena. Isso revela um distanciamento das faculdades particulares em relação às populações indígenas, uma vez que a forma como as disciplinas são pensadas e ofertadas demonstra o perfil de profissional que se deseja formar.

Entre as IES particulares analisadas, apenas uma das quatorze em funcionamento apresenta disciplina com temática indígena. Esse dado evidencia a baixa inserção da temática indígena nos currículos de formação em Psicologia. Nota-se, ainda, uma ênfase na formação voltada ao mercado de trabalho, em detrimento

da discussão de questões sociais e da realidade dos povos indígenas ao longo da graduação.

Ao se pensar em faculdades e universidades no Norte do país, espera-se que temas como os povos originários, que constituem a formação histórica e social da região, tenham maior visibilidade, o que não se confirma na realidade, como demonstra o Quadro 1.

Se não se aborda a temática durante o curso, como pode o profissional estar preparado para lidar com as questões próprias das diversas culturas indígenas?

[Atuar] em parceria com os povos indígenas requer que o psicólogo saiba analisar o cálculo de seu posicionamento subjetivo (em outras palavras o lugar que o Outro lhe concede na sua arquitetura significante), operação crucial para o estabelecimento de uma relação ética junto à população atendida (Godoy, 2016, p. 115).

Ou seja, estar preparado para trabalhar com o indígena implica estar disposto a compreender as lutas a partir do Outro, uma técnica que só se torna efetiva se houver contato com a temática. Como afirma Iracema, quando perguntada se chegou a frequentar alguma disciplina com esse tema:

Não tive nada na graduação, zero, nenhuma disciplina sobre saúde indígena... A gente teve ali uma psicologia social que abrange o tudo... Mas não explorou como deveria, como um estudante de Psicologia deveria, a temática indígena... A saúde em povos indígenas, que é uma cultura totalmente diferente... Não teve, infelizmente faltou muito (Iracema, 2022).

Todos os participantes afirmaram que não tiveram, em sua graduação, disciplinas sobre saúde mental indígena, o que corrobora o pressuposto inicial da pesquisa acerca da baixa disponibilidade de conteúdos que subsidiem o graduando em Psicologia a atuar com

povos tradicionais. A Psicologia, enquanto ciência, não esteve imune ao contexto científico de supremacia do eu branco e eurocentrado como sujeito de análise.

As relações de cuidado na prática da Psicologia devem estar em acordo com a ética, a qual se constitui quando o profissional se preocupa com os efeitos de sua ação sobre o outro. É necessário pensar em formas de diálogo com o outro que respeitem suas tradições, conforme os princípios da integralidade do cuidado.

A COVID-19 E O LUTO INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

Os impactos da Covid-19 influenciaram as formas de relação que os indígenas têm com seus processos de saúde e doença. A pandemia trouxe muitas mortes, modificando os processos de vivência do luto. Foi necessário instalar protocolos para a proteção das comunidades, e os modos de vida e subsistência ficaram comprometidos. Como exemplo, foi necessário o uso de máscaras, o distanciamento social e, especialmente, os rituais de luto passaram a seguir os protocolos sanitários.

Ainda, a vida social de partilha de objetos e rituais dos povos originários foi comprometida e os(as) psicólogos(as) precisaram (re)inventar seus modos de atuação, como relata Teko ao descrever momentos em que vivenciou o luto de determinadas famílias indígenas atendidas pelo DSEI.

Aí tinha uma senhora lá que a equipe referência [...] Eu fui até essa senhora, conhecia um pouco essa comunidade [...] Mas quando vi que era questão de luto eu pensei: é cultural mesmo, questão de luto [...] ela falava do filho dela, caía no chão, chorava [...] E é isso, é cultural mesmo,

é feio, Cai no chão chora [...] Se você não fizer isso quando seu filho morre é porque você não ama ele [...] E aí o que a gente faz? É isso, é cultural mesmo [...] Para você explicar isso para um profissional? tem profissional que tem cabeça fechada mesmo [...] Não, não é, porque ela tá com depressão, ela tá doente, você tem que fazer alguma coisa [...] você não pode referenciar uma pessoa dessa para um CAPS, porque é um comportamento cultural, mas como ela é idosa, é uma das últimas idosas da tribo tem os comportamentos que a equipe acha estranho [...] quando do luto [...] porque tem poucas pessoas que mantêm essas características do luto, mas o fato é que o luto indígena vai se transformando e ele é extremamente duradouro (Teko, 2022).

As formas de vivência desse luto são tão diferentes das nossas que Teko admite certo espanto ao se defrontar com cenas de parentes se atirando sobre os caixões, emocionados e em intenso sofrimento. Aos olhos da cultura não indígena, comportamentos como esses podem significar doenças psíquicas resultantes de processos traumáticos. Dependendo da etnia, trata-se de uma forma de homenagear e demonstrar amor àquele que faleceu, conforme relata Teko.

À época eu participei de um (funeral), a gente enviava agentes de contenção para os velórios, é muito comum ele se atirarem em cima dos caixões, muito comum, quase regra. Qualquer velório indígena você vai ver isso: eles se atirando em cima do corpo [...] em cima do corpo, abraçando, beijando, em prantos [...] orando e cantando [...] é uma cerimônia...(LUTO) Isso não podia acontecer, por razões óbvias, e a gente teve que segurar gente mesmo [...] ficamos mal falados na aldeia, teve gente que ficou com raiva da gente, é complicado (Teko, 2022).

O que antes era um evento social tornou-se privado e distante. O luto não pôde ser vivido e ressignificado, e os indígenas não puderam se despedir de seus parentes. Ao ser indagado sobre a importância da Psicologia para os povos indígenas no contexto da pandemia, Aruá responde:

Temos que entender quais foram os impactos? Se e em que medida o sofrimento aumentou, porque a saúde (indígena) já vinha de um histórico de tudo aquilo que a gente estava falando antes: sofrendo com impactos da inserção na cultura não indígena, de todo o processo de ruptura de cultura. Há um impacto muito grande na saúde mental (Aruá, 2021).

Aruá fala de outros adoecimentos que já vinham ocorrendo em decorrência do processo de incorporação de outras culturas. Isso se soma à morte de pessoas tão queridas e de forma tão abrupta, o que pode ocasionar o desenvolvimento de doenças psicológicas. O luto, se não vivido, pode gerar inúmeros adoecimentos, e a morte de vários indígenas de forma abrupta e inesperada ocasionou uma perda física e simbólica. Segundo Iracema, em sua prática profissional, vivenciou e ainda vivencia indígenas com sequelas de dores emocionais decorrentes de perdas não elaboradas.

Tem uma aldeia que eu fiz visita e, eu fiquei lá uns dias, que é visível a expressão do luto que não foi elaborado que ainda tem resquícios da fase dele com muita intensidade, principalmente a revolta, seja o luto em decorrência da covid ou não, na covid agravou-se um pouco mais. Eles têm uma cultura de enterrar os mortos em casa, eles levam para a casa, e na pandemia o que aconteceu? Não podia levar para casa, isso mexeu muito com os indígenas [...] aquele rompimento abrupto que eles não conseguiram digerir, que aos poucos eles estão tentando, mas eles não conseguiram e fica muito no imaginário que essa figura vai voltar, só que a figura não vai mais voltar, entende? (Vítima da covid-19) Então é através da escuta psicológica, através do atendimento individual, através da fala no contexto em geral, que eles vão conseguir elaborar esse luto e se não tiver um psicólogo ou uma pessoa que tenha essa sensibilidade da escuta empática, esse processo do luto não elaborado traz como consequência as doenças ou transtornos mentais (Iracema, 2022).

Com a Covid-19 e suas sequelas (luto, modificações no modo de vida, medos), o Bem Viver e as práticas de promoção de bem-estar tornaram-se cada vez mais necessários, vistas as inúmeras situações vivenciadas pelos indígenas durante esse período. Todos os participantes da pesquisa tiveram contato com povos indígenas. Iracema e Teko, por atuarem diretamente na saúde indígena, vivenciaram o cotidiano de enfrentamento da Covid-19 pelos povos originários. Yara e Aruá, por meio dos estudos e projetos profissionais. Percebe-se que formas diferenciadas de manejo psicológico foram (re)criadas devido à evidente dificuldade de atuação no contexto de incertezas, luto, medo e vulnerabilidades.

Pode-se afirmar que ocorreram intervenções psicológicas em meio ao contexto pandêmico e que muitos profissionais, apesar do medo de uma doença quase desconhecida e altamente letal, movimentaram-se para mediar e fortalecer medidas de proteção física e psíquica das comunidades. Foram ações pequenas, mas, com certeza, auxiliaram na preservação de muitas vidas, e é válido reconhecer a coragem e a disposição desses profissionais que atuaram na linha de frente para a promoção do bem-estar indígena.

É somente a partir de uma atuação contextualizada, considerando os saberes dos povos indígenas, que a Psicologia pode contribuir. É colocar-se no lugar daquele que escuta, pois esses povos já têm voz e necessitam ser ouvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se devem generalizar os impactos da Covid-19, tampouco as contribuições da Psicologia para os muitos povos indígenas. Ao se pensar nos impactos da Covid-19, convém discorrer sobre as formas de relação que os indígenas têm com seus processos de saúde

e doença. Por fim, o fazer psicológico deve estar comprometido com a população e considerar cada aspecto do bem viver indígena de cada povo, para que não corra o risco de ser uma ciência generalista e com tão pouca efetividade para o bem-estar indígena.

Ainda, a Psicologia, na condição de ciência que estuda o comportamento humano, está relacionada com os conceitos de território e suas derivações, visto que as relações humanas são formatadas espacialmente, ou seja, acontecem em determinado lugar e tempo e são influenciadas por esses elementos. Pensar em território também é pensar em relações humanas que se estabelecem dentro dele. Relações estas que podem ser harmoniosas ou conflituosas, mas que definem as dinâmicas sociais e as formas de construção identitária do indivíduo e da coletividade. O território, enquanto local de subjetivação, compreende a construção da identidade dos povos indígenas. Os povos indígenas apropriam-se do território à sua própria maneira e, nesse sentido, a defesa dos territórios indígenas deve ser debatida, uma vez que o território é um elemento da cultura.

Território é lugar de significados. Respeitar as tradições e os costumes dos povos indígenas significa preservar seus espaços, territórios e formas de territorialidade. A territorialidade, nesse sentido, influencia a saúde psicológica dos povos indígenas, na medida em que resulta de uma construção social que molda as subjetividades dos indivíduos. O estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto. Mais pesquisas precisam ser feitas a fim de contribuir para a construção de conhecimentos sobre a influência do território na subjetividade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. Povos indígenas, identidades territoriais e territorialidades fragilizadas no norte do Amapá, Brasil. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 91-111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ag.v14i2.64350>. Acesso em: 06 out 2021.

AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400010#:~:text=Sabemos%20que%2C%20no%20Brasil%2C%20dos,mais%20de%2020%20mil%20pessoas. Acesso em: 23 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5371.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 14.701, de 28 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o marco demarcatório temporal da ocupação tradicional dos povos indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14701.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) junto aos povos indígenas**. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://crepop.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/34/2022/10/016-Crepop-Referencias-Tecnicas-para-Atuacao-de-Psicologasos-com-Povos-Tradicionais.pdf>. Acesso em 02 dez. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO-CRP-6. Povos indígenas e psicologia: A procura do bem-viver. In: GODÓY, D. B. O. A. **Vozes do Brasil**: Diferentes identidades, um devir intercultural? 2016. Disponível em: <https://saudeindigena.fiocruz.br/items/c900a90e-b602-448e-865a-c52462f3c1ef>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GONDIM, G. M. de M.; MONKEN, M. Território e territorialização. /n: GONDIM, G. M. de M.; CRISTÓFARO, M. A. C.; MIYASHIRO, G. M. (org.). **Técnico de vigilância em saúde:** contexto e identidade. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39894/2/T%C3%A9cnico%20de%20Vigil%C3%A2ncia%20em%20Sa%C3%BAde%20-%20Territ%C3%B3rio%20e%20territorializa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Situação atual das terras indígenas. **ISA**, 2021. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 08 out. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Unir, Porto Velho, 2014. Disponível em: <https://depsi.unir.br/uploads/41644021/PPC/PPC%202014%20DIGITALIZADO.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

VERDUM, R. Povos Indígenas no Brasil: o desafio da autonomia. /n: VERDUM, R. (org.). **Povos indígenas:** constituições e reformas políticas na América Latina. Brasília, DF: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009. Disponível em: https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op_20090918_01.pdf#page=91. Acesso em: 5 nov. 2025.

YANOMAMI, D. K. Covid-19 e os povos indígenas. **Socioambiental**, 2020. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 04 nov. 2020.



9

Flávia Daniele Nunes Feitosa da Silva
Eliana Parente Carvalho
Júlia Carvalho Cavalcante
Ana Caroline da Silva Lopes
Karem Dato da Silva Pinto
Halanderson Raymisson da Silva Pereira

A ESCUTA COMO PRÁTICA ÉTICO-POLÍTICA COM SUJEITOS EM MEDIDAS DE SEGURANÇA:

UMA ANÁLISE CRÍTICA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA

RESUMO

Este relato analisa uma experiência de estágio básico em Psicologia na Unidade de Internação Masculina de Medidas de Segurança, em Porto Velho (RO), com foco na escuta como prática ético-política. As intervenções foram realizadas por meio de oficinas expressivas, que funcionaram como dispositivos clínicos sustentados pela psicanálise, permitindo a emergência da palavra, do laço e da singularidade em contexto de privação de liberdade. A análise dos registros mostrou que a escuta possibilitou deslocamentos subjetivos, reinscrevendo o sofrimento para além dos rótulos penais e diagnósticos. Evidenciou-se também que a formação profissional se fortalece quando a atuação clínica confronta as tensões entre cuidado e punição, mobilizando posicionamento crítico diante das desigualdades que marcam a aplicação das medidas de segurança. Conclui-se que a escuta nos serviços de custódia pode favorecer a dignidade, o desejo e a elaboração psíquica, contribuindo para práticas que aproximem o cuidado da liberdade.

Palavras-chave: Psicanálise; escuta clínica; medida de segurança; saúde mental; direitos humanos.

INTRODUÇÃO

A relação entre o Sistema de Justiça e o campo da saúde mental no Brasil revela contradições históricas que ainda hoje desafiam a consolidação de práticas de cuidado em espaços de privação de liberdade (Silva; Brandi, 2014; Nakayama; Ventura, 2015; Santos; Pinto, 2022). As medidas de segurança, previstas no Código Penal de 1940, destinam-se a pessoas consideradas inimputáveis ou semi-imputáveis. Nesse caso, trata-se de indivíduos que cometem infrações em situações nas quais se reconhece a presença de transtorno mental, sendo então submetidos a tratamento compulsório (Brasil, 1940).

Embora formuladas originalmente como dispositivos terapêuticos, tais medidas ainda operam em muitos contextos sob uma lógica de controle e contenção, o que pode afastá-las dos princípios da Reforma Psiquiátrica brasileira. A Lei nº 10.216/2001 institui essa política com o horizonte de substituir o modelo asilar pelo cuidado em liberdade, promovendo a reinserção social, o fortalecimento de vínculos e a garantia de direitos (Brasil, 2001; Prado; Schindler, 2017; Rossi, 2015). Nesse sentido, percebe-se uma tensão permanente entre um paradigma jurídico-penal fundado na noção de periculosidade e um paradigma psicossocial orientado pela cidadania e pela singularidade do sujeito.

A instituição das medidas de segurança está associada à tentativa de conciliar o tratamento psiquiátrico com o controle social, resultando em práticas que historicamente transitaram entre assistência e punição (Rossi, 2015). No cenário nacional mais recente, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS), aproximadamente 2.758 pessoas cumpriam medida de segurança no país, representando cerca de 0,3% da população carcerária (CNJ; CONASS, 2025). Esse descompasso estrutura um paradoxo ético-jurídico: ao mesmo

tempo em que se propõe a proteger o sujeito, reforça sua exclusão em internações prolongadas e indefinidas, sustentadas pela noção de periculosidade (Nakayama; Ventura, 2015), em oposição às diretrizes da Reforma Psiquiátrica (Prado; Schindler, 2017).

Nesse contexto, a Unidade de Internação Masculina de Medidas de Segurança (UIMMS), localizada em Porto Velho (RO), exemplifica tais tensões. A instituição, vinculada simultaneamente à Secretaria de Justiça e à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), acolhe indivíduos egressos do sistema prisional em cumprimento de medida de segurança, evidenciando a sobreposição de práticas penais e terapêuticas (Santos; Pinto, 2022). Além de sua função assistencial, a UIMMS tem se configurado como campo de formação profissional e de pesquisa em Psicologia, Medicina e Enfermagem, abrindo espaço para práticas que articulam cuidado, direitos humanos e crítica institucional.

A experiência analisada neste capítulo foi desenvolvida entre setembro e novembro de 2024, como parte do componente curricular Saúde e Direitos Humanos, do curso de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. As intervenções foram realizadas por meio de oficinas terapêuticas de caráter expressivo e relacional, orientadas pela escuta de sujeitos em privação de liberdade. Importa destacar que o estágio ocorreu em período de transição institucional, no qual o Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia implementava ações previstas pelas Resoluções CNJ nº 487/2023 e nº 572/2024, que determinam a reestruturação da unidade com previsão de interdição total até junho de 2025, fortalecimento da RAPS e novos fluxos de cuidado no território.

Considerando esse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente uma experiência de estágio básico em Psicologia em medida de segurança, sob a perspectiva da escuta como prática ético-política. A análise busca evidenciar como a escuta pode funcionar como dispositivo clínico e social, tensionando lógicas

punitivas e sustentando a subjetividade em ambientes de contenção institucional, contribuindo para uma formação comprometida com os direitos humanos e com a produção de cuidado em liberdade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza descritiva e qualitativa, desenvolvido no âmbito da disciplina Estágio Básico III: Saúde e Direitos Humanos, do curso de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia. O relato tem como propósito apresentar a vivência das acadêmicas no campo da saúde mental, refletindo sobre a prática da escuta ético-clínica em um contexto de custódia. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de pesquisa que favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo a sistematização de aprendizagens e a reflexão crítica sobre o fazer profissional.

A experiência foi realizada entre setembro e novembro de 2024 na Unidade de Internação Masculina de Medidas de Segurança, localizada em Porto Velho, Rondônia. Esse campo de prática reúne dimensões jurídicas e de saúde mental, exigindo da Psicologia uma atuação sensível às implicações éticas produzidas quando o cuidado ocorre em contexto de contenção institucional. As oficinas terapêuticas ocorreram semanalmente, com duração aproximada de duas horas e participação de homens adultos internados em cumprimento de medida de segurança. As atividades foram planejadas e supervisionadas pela docente responsável, com apoio da equipe técnica da unidade. Todos os encontros foram registrados em diário de campo, o qual posteriormente embasou a análise crítico-reflexiva apresentada neste trabalho.

A condução das oficinas fundamentou-se na concepção de dispositivo clínico em Psicanálise, compreendido como uma estratégia que cria condições para que algo do sujeito se apresente e circule simbolicamente (Broide, 2014). Essa perspectiva sustenta que a clínica deve ser inventada a partir das realidades institucionais e sociais, especialmente quando se trata de pessoas em situação de vulnerabilidade e de privação de liberdade (Rosa, 2016; Broide; Broide, 2016).

A escuta foi adotada como eixo estruturante das ações, compreendida como gesto ético e político que afirma o direito à palavra e reconhece o sofrimento em sua singularidade (Rosa; Primo; Carmo-Huerta, 2021). A partir dos registros do diário de campo e das supervisões acadêmicas, foram estruturados dois eixos de análise: (1) a escuta como dispositivo clínico no contexto das medidas de segurança; e (2) entre cuidado e punição: efeitos formativos da clínica implicada e da intersetorialidade. Esses eixos orientam os resultados e a discussão da experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação na Unidade de Internação Masculina de Medidas de Segurança permitiu identificar desafios e possibilidades do cuidado em um contexto marcado pela sobreposição entre tutela jurídica e práticas de saúde mental. A escuta emergiu como via fundamental para a sustentação da subjetividade e para o tensionamento das lógicas punitivas historicamente associadas às medidas de segurança. A análise dos registros possibilitou a organização dos resultados em dois eixos interdependentes, apresentados a seguir.

A ESCUTA COMO DISPOSITIVO CLÍNICO NO CONTEXTO DAS MEDIDAS DE SEGURANÇA

A experiência de estágio na Unidade de Internação Masculina de Medidas de Segurança permitiu observar que a fala e o gesto não se restringem a conteúdos, mas emergem como apelos ao reconhecimento. Freud evidencia que o sujeito se constitui na relação com o outro que o significa e o introduz no campo da linguagem (Freud, 2011[1921]). Lacan radicaliza essa compreensão ao afirmar que toda fala está endereçada ao Outro como lugar simbólico que sustenta o sujeito no laço social (Lacan, 1998[1953]; Dunker, 2015). Em contextos de privação de liberdade, o silêncio institucional tende a se sobrepor à palavra dos internos, precarizando essa sustentação subjetiva.

Nesse cenário, a escuta sustentada pelas práticas expressivas configurou um dispositivo clínico inventado na instituição, operando não como técnica predefinida, mas como condição para que algo do sujeito pudesse aparecer (Broide, 2014; Broide; Broide, 2016). Quando um dos participantes afirma: *“Aqui ninguém escuta o que a gente fala”*, evidencia a divisão subjetiva que se instaura quando a fala é reduzida a sintoma e a vida psíquica permanece subordinada à lógica disciplinar.

Nessa perspectiva, a clínica possível foi construída a partir de brechas: na arteterapia, nos jogos, na música e nos gestos que remetiam à história de cada um. A produção de desenhos, por exemplo, frequentemente evocava elementos ligados à família e ao passado, como o participante que representou uma casa, o sol e os nomes de familiares, afirmando saudade e desejo de reencontro. Como entendem Del’Olmo e Cervi (2017), reconhecer a singularidade do sofrimento é deslocar o foco da periculosidade para o sujeito desejante.

O lugar da escuta, ao legitimar o sofrimento, restitui alguma forma de laço simbólico: a fala *"minha mãe não confia em mim"* traz à tona o drama do vínculo fraturado e o desejo de ser reconhecido para além da infração cometida. Também na afirmação *"jogar assim eu não fazia faz tempo"* emerge o retorno de um tempo de pertencimento, indicando que a intervenção clínico-expressiva reabre caminhos para uma existência desejante. Dunker (2015) sustenta que a escuta é um gesto ético ao permitir que o mal-estar se descole do registro social da delinquência e se reinscreva como experiência subjetiva.

A presença das estagiárias ali, com seus limites e implicações, produziu deslocamentos significativos. Mesmo quando os sujeitos recusaram participar, alguns internos diziam: *"ninguém brinca, só quando vocês tão aqui"*. Em outros momentos, a expressão *"é bom estar aqui no meio de vocês"* indicou que a simples presença de um outro que se coloca disponível à escuta já opera como gesto ético de reconhecimento. O reconhecimento da presença do outro exemplifica o que Moretto (2023) chama de interpelação subjetiva: o sujeito se percebe olhando e sendo olhado, falando e sendo escutado.

Além da palavra verbalizada, houve fala no corpo e no ato: um interno que se retirava várias vezes da atividade, outro que permanecia em pé durante o lanche, outro que desenhou uma suástica para explicar um capítulo de sua vida marcada por violência. Rosa, Primo e Carmo-Huerta (2021) defendem que a escuta clínica considera também essas formas indiretas de enunciação, as quais, muitas vezes, dizem mais do que o discurso linear.

Assim, a escuta exercida funcionou como prática ético-política ao resistir à captura do sujeito pela etiqueta diagnóstica ou pelo rótulo penal, abrindo espaço para alguma elaboração psíquica e reposicionamento existencial, mesmo em privação de liberdade.

ENTRE CUIDADO E PUNIÇÃO: EFEITOS FORMATIVOS DA CLÍNICA IMPLICADA E DA INTERSETORIALIDADE

A internação em medida de segurança expõe um impasse estrutural: o cuidado é ofertado pela via da segregação. A fala *"lá fora tem liberdade"* coloca em cena a contradição vivida por sujeitos cujo tratamento ocorre fora da vida, afastando-os do convívio, do território e dos laços que os constituem. Nesse contexto, a clínica torna-se inseparável da crítica institucional.

Rosa (2016) destaca que, em cenários de vulnerabilidade social, a psicanálise deve construir dispositivos clínico-políticos que sustentem a palavra e habilitem o sujeito ao reconhecimento no laço social. Isso se evidenciava em manifestações como *"só aqui eu consigo fazer isso"*, o que revela que a produção de cuidado está diretamente vinculada à invenção de condições para existir simbolicamente. Esse movimento também aparecia quando um interno dizia *"fazer isso me lembra quando eu brincava com minha irmã"*, atualizando uma memória de vínculo e cuidado, apontando que a possibilidade de brincar não é apenas atividade lúdica, mas reativação de uma história na qual existir era permitido. Broide e Broide (2016) observam que dispositivos clínicos em instituições precisam sustentar a emergência de cenas de vida que resistem ao discurso patologizante.

No entanto, a frase repetida *"ninguém confia em mim"* revela como a lógica penal captura o sujeito na posição de objeto perigoso, apagando sua capacidade de construir relações. Tal processo evidencia a incidência de discursos institucionais que cristalizam identidades e reforçam mecanismos de exclusão, dificultando o reconhecimento do sujeito para além do diagnóstico e da infração (Dunker; Kyrillos Neto, 2004). Precisamente aí, a escuta assume função política: ela disputa significações, desnaturaliza rótulos e reinscreve o sofrimento na dimensão do desejo (Moretto, 2023).

Esse trabalho clínico evidencia o quanto a medida de segurança ainda se orienta pela periculosidade e pela indefinição temporal das internações, contrariando os princípios da Reforma Psiquiátrica (Nakayama; Ventura, 2015). A implementação das Resoluções CNJ nº 487/2023 e nº 572/2024 determina a reorganização do cuidado em direção ao território, fortalecendo a Rede de Atenção Psicossocial como estratégia antimanicomial.

Para a formação em Psicologia, esse campo se constituiu como espaço de implicação ética. A supervisão permitiu nomear afetos de angústia, indignação e impotência frente às desigualdades que determinam quem é internado, por que é internado e por quanto tempo permanece institucionalizado. Uziel *et al.* (2018) afirmam que a prática psicológica no campo das políticas públicas demanda compromisso com a transformação social e com a defesa dos direitos humanos.

Nesse sentido, quando um participante afirmou: "*Quando sair daqui, quero continuar fazendo essas coisas*", emergiu o efeito mais potente da intervenção: a construção de um futuro possível para além dos muros institucionais. Essa fala revela que a experiência de cuidado pode reanimar o desejo e produzir expectativas de reinserção social, apontando para deslocamentos subjetivos que ultrapassam o mero cumprimento da medida.

Assim, a clínica exercida no estágio reafirmou que a escuta não elimina o conflito entre cuidado e punição, mas o tensiona. Ela disputa o lugar do sujeito na instituição, reabre possibilidades de laço e afirma que, mesmo em privação de liberdade, a vida pode ser reinventada. A escuta ético-política, portanto, opera para que o cuidado não seja apenas contenção, mas condição para que cada sujeito retome sua história, seu desejo e sua dignidade no laço social.

CONSIDERAÇÕES

A experiência de estágio possibilitou compreender que a escuta ético-política e clínico-institucional constitui um ato que ultrapassa a dimensão técnica e se inscreve como gesto ético-político. Quando exercida em um contexto de privação de liberdade, ela rompe com a lógica punitiva e patologizante que historicamente marcou o tratamento de pessoas com transtornos mentais em conflito com a lei, contribuindo para a restituição da dignidade e da singularidade desses sujeitos.

As oficinas expressivas operaram como dispositivos clínicos ao instaurarem condições para que a palavra, o gesto, a criação e o laço pudessem emergir. Nesses espaços, os internos puderam se reconhecer como autores de suas produções e participantes ativos do processo de cuidado. A experiência demonstrou que o trabalho clínico pode se realizar mesmo em instituições orientadas pelo controle, desde que sustentado pela ética, pela escuta sensível e pelo reconhecimento da subjetividade.

A escuta revelou-se instrumento de transformação e elaboração simbólica do sofrimento, favorecendo o resgate de vínculos afetivos e sociais e a reconstrução do sentido de si. Moretto (2023) destaca que escutar é reconhecer o sofrimento como experiência singular e criativa, permitindo que o sujeito reinscreva sua história e encontre novas possibilidades de vida. Nessa direção, Amarante (2007) afirma que o cuidado em liberdade é princípio estruturante da Reforma Psiquiátrica, orientando práticas que se apoiam na autonomia, no território e no direito à cidadania.

Ao mesmo tempo, a vivência das acadêmicas na UIMMS evidenciou que a formação em Psicologia exige posicionamento crítico frente às desigualdades que produzem e mantêm a institucionalização. O estágio mostrou-se, assim, um espaço formador

e humanizador, no qual a escuta foi compreendida como gesto de reconhecimento, resistência e transformação, reafirmando o compromisso da Psicologia com os direitos humanos e com a construção de políticas públicas que fortaleçam a Rede de Atenção Psicossocial e garantam que o cuidado não esteja dissociado da liberdade.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 487, de 15 de fevereiro de 2023**. Institui a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabelece procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2015232023022863fe60db44835.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 572, de 26 de agosto de 2024**. Altera a Resolução CNJ nº 487/2023. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, n. 206, p. 5-10, 30 ago. 2024. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1422322024090266d5ca284ff34a5.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 dez. 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001.

BROIDE, J. A construção de dispositivos clínicos. Agamben e a Psicanálise. **Correio da APPOA** n. 156, 2014. Disponível em https://appoa.org.br/correio/edicao/240/a_construcao_de_dispositivos_clinicos/156. Acesso em: 29 mar. 2026.

BROIDE, J.; BROIDE, E. E. **A psicanálise em situações sociais críticas**: metodologia clínica e intervenções. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ); CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (CONASS). **Painel “Saúde Mental e Medida de Segurança”**. Brasília, DF: CNJ; CONASS, 2025. Disponível em: <https://cieges.conass.org.br/painel-inedito-reune-dados-sobre-saude-mental-e-medidas-de-seguranca-no-brasil/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

DEL'OLMO, F. de S.; CERVI, T. M. D. Sofrimento Mental e Dignidade da Pessoa Humana: os desafios da reforma psiquiátrica no Brasil. **Sequência**, Florianópolis, n. 77, p. 197-220, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2017v38n77p197>. Acesso em: 28 mar. 2026.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, C. I. L.; KYRILLOS NETO, F. Sobre a retórica da exclusão: a incidência do discurso ideológico em serviços substitutivos de cuidado a psicóticos. **Revista Brasileira de Psicologia**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 55-68, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000100013>. Acesso em: 07 mar. 2026.

FREUD, S. Psicologia das Massas e Análise do Eu. *In*: FREUD, S. **Obras Completas v. 15**: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011[1921].

LACAN, J. Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998[1953].

MORETTO, M. L. T. A importância da escuta do sofrimento na formação e nas práticas de cuidado em saúde. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e15531, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30.15531>. Acesso em: 07 mar. 2026.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 29 mar. 2026.

NAKAYAMA, B. T. S.; VENTURA, C. A. A. Transtornos Mentais e Medida de Segurança: uma Análise Fundamentada no Direito Humano à Saúde. **Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 353-365, 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.17063/bjfs4\(3\)y2015353](https://doi.org/10.17063/bjfs4(3)y2015353). Acesso em: 29 mar. 2026.

PRADO, A. M.; SCHINDLER, D. A medida de segurança na contramão da Lei de Reforma Psiquiátrica: sobre a dificuldade de garantia do direito à liberdade a pacientes judiciários. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 628-652, maio-ago 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201725>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ROSA, M. D.; PRIMO, J. S.; CARMO-HUERTA, V. Adolescentes, professores e psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109175>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta, 2016.

ROSSI, V. R. Medida de Segurança: a violação do direito à saúde a partir do conceito de periculosidade. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 75-93, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17566/ciads.v4i3.171>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SANTOS, A. L. G. dos; PINTO, D. de S. Tranca ou tratamento: a aplicação da medida de segurança no contexto da saúde mental. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702173204006>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, É. Q.; BRANDI, C. Q. A. C. S. "Essa medida de segurança é infinita ou tem prazo de vencimento?" - interlocuções e desafios entre o Direito e a Psicologia no contexto judiciário. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 19, n. 9, p. 3947-3954, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014199.13202013>. Acesso em: 29 mar. 2026.

UZIEL, A. P.; SCISLESKI, A. C. C.; BARROS, J. P. P.; BICALHO, P. P. G. de. Sistema prisional e segurança pública: inquietações e contribuições da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 38, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000122018>. Acesso em: 29 mar. 2026.



10

*Lucas Emanuel Costa de Souza Florêncio
Halanderson Raymisson da Silva Pereira*

ESCUTAR, RESISTIR E REESCREVER:

**A MASCULINIDADE NEGRA
COMO PRÁTICA POLÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.10

RESUMO

Este capítulo apresenta um recorte teórico da dissertação *O corpo que escreve, o saber que eu produzo*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A pesquisa buscou compreender como homens negros vivenciam suas masculinidades no contexto acadêmico e social, considerando os atravessamentos do racismo estrutural e as possibilidades de resistência e reinvenção. A partir do diálogo entre Psicanálise, escrevivência e estudos sobre gênero e racialidade, problematiza-se a universidade como um campo de exclusões e vigilância racializada, onde o corpo negro é, ao mesmo tempo, presença e denúncia. A escrevivência e a escuta psicanalítica são compreendidas como práticas ético-políticas de reumanização, capazes de reinscrever o corpo negro na linguagem e na história. Assim, a masculinidade negra é pensada como travessia subjetiva, marcada por dor, afeto e criação, afirmando a escrita e a escuta como gestos de resistência, de existência e de produção de saber.

Palavras-chave: masculinidades negras; escrevivência; Psicanálise; racismo estrutural.

INTRODUÇÃO

As universidades, historicamente estruturadas a partir dos moldes da racionalidade branca, patriarcal e eurocentrada, sustentam que o saber produzido em seus espaços é universal, neutro e objetivo. Contudo, o cotidiano de pessoas negras que estão dentro dessas instituições acaba revelando outra realidade: o saber que ali circula tem cor, gênero e lugar de enunciação (Grosfoguel, 2016). Os corpos negros que adentram o espaço acadêmico são constantemente convocados a se explicar, justificar ou silenciar, ou seja, somos corpos que estão em constante vigilância, que precisam provar sua competência para serem reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento.

Para situar os leitores, este capítulo apresenta-se como um recorte teórico da dissertação de mestrado *O corpo que escreve, o saber que eu produzo – travessias de homens negros entre masculinidades e a academia*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI/UNIR). A investigação da dissertação pautou-se na compreensão de como as masculinidades negras são vivenciadas no contexto acadêmico, no cotidiano de nossas vidas e em movimentos sociais, tendo como eixos principais a escrevivência e a Psicanálise.

Escrever, para nós, pessoas negras, tem cada vez mais se tornado um gesto de sobrevivência e resistência. A escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo, não separa corpo, memória e palavra. Trazemos, nessa forma de escrita, a experiência vivida em forma de conhecimento, em forma de saber (Evaristo, 2020). Assim, ao escrever sobre masculinidades negras e homens negros, também acabo escrevendo sobre mim: um pesquisador negro que atravessa campos de tensões e violências e procura compreender e produzir saber.

Dessa forma, a escrita que aqui se apresenta, oscila entre a primeira e a terceira pessoa. Tal movimento não é casual, mas coerente com a proposta da escrevivência, que reconhece o lugar do autor como parte daquilo que narra. Trago, nessa forma de escrita, que o corpo sente e pensa. Essa oscilação constitui, assim, uma escolha metodológica e ética, que se recusa à impessoalidade tradicional da escrita científica e afirma a implicação do pesquisador no processo de produção de saber (Evaristo, 2020).

Por sua vez, aposto na escuta psicanalítica, aqui compreendida como uma prática ética e política, que implica reconhecer no outro um sujeito do desejo e não apenas ver esse outro como objeto de análise. Trago a escuta, a partir dessa perspectiva, como uma forma de resistir à objetificação, ao silenciamento e às tentativas diárias de enquadramento que a universidade e a sociedade acabam impondo aos corpos negros. É um gesto que rompe, subverte o lugar de neutralidade e se compromete com o reconhecimento das singularidades de cada trajetória (Lacan, 1992).

A masculinidade negra não é uma identidade fixa; ela pode ser compreendida como uma travessia, ou seja, um processo dinâmico, marcado por tensões entre o que se espera de um “homem” e o que é possível ser diante das violências raciais e de gênero existentes em nossa sociedade. Diferentemente da masculinidade branca hegemônica, que é associada à racionalidade, ao controle e à autoridade, a masculinidade negra foi, historicamente, construída sob os signos da força bruta, da hiperssexualização e da periculosidade (Ribeiro, 2020). Essas representações acabam limitando nossas possibilidades de expressão emocional e afetiva, estruturando uma prisão em nossos corpos, nas imposições e nos padrões que nos desumanizam. Entretanto, como uma parte do inconsciente que escapa, é nas brechas dessas normas que emergem outras formas de viver o masculino, reinventando-o e reescrevendo-o como potência e gesto de liberdade.

Dessa forma, este capítulo propõe refletir sobre as masculinidades negras como práticas políticas que se afirmam na escuta e na escrita de si. A partir de um diálogo entre Psicanálise, escrevivência e estudos sobre racismo estrutural, busca-se evidenciar como o espaço acadêmico, longe de ser neutro, funciona como campo de exclusões e vigilância racializada, mas também como lugar de invenção e reexistência. Escutar e escrever, aqui, são movimentos de reumanização, modos de resistir ao apagamento e de afirmar a vida, a memória e a potência dos corpos negros que insistem em permanecer e em criar, mesmo quando o mundo insiste em expulsá-los.

RACISMO ESTRUTURAL E O CORPO NEGRO NA UNIVERSIDADE

Pensar na presença de pessoas negras nas universidades brasileiras implica compreender que a própria estrutura universitária foi edificada a partir de uma lógica colonial branca excludente. Infelizmente, o espaço acadêmico se estrutura como um lugar de saber legítimo que, historicamente, construiu-se a partir do apagamento de outros modos de produzir conhecimento, como os oriundos da experiência das pessoas negras e dos povos indígenas (Grosfoguel, 2016). A partir disso, pode-se perceber que a universidade, como espaço de saber, acaba nascendo como um projeto colonial, sustentado por uma epistemologia que hierarquiza corpos e saberes. É uma herança colonial que não desaparece com o tempo: ela se atualiza, como se fosse uma tecnologia, como assim nomeia Sueli Carneiro (2023), nas formas sutis e cotidianas de exclusão que marcam a vida acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores negros.

O racismo estrutural é um conjunto de práticas, discursos e instituições que organizam a sociedade de modo a produzir e reproduzir desigualdades sociais. Ele não se resume apenas

a atitudes individuais ou a preconceitos isolados; ele é sistêmico e opera naturalizando privilégios e desvantagens (Almeida, 2018). Assim, o racismo não é um “desvio do sistema”; ele é o próprio sistema. Quando trazemos esse conceito para o campo acadêmico, evidencia-se que, apesar de as universidades serem espaços de produção e transmissão de saberes, elas não estão fora dessa estrutura e acabam sustentando o mito da inferioridade negra e o ideal de uma racionalidade branca universal (Almeida, 2021).

Nesse cenário, o corpo negro que ocupa o espaço acadêmico carrega sobre si as marcas de uma história de exclusão e resistência. Embora nossa presença nesses espaços seja cada vez mais numerosa, ainda há uma percepção, pelo sistema, de que nossa presença representa uma ruptura na “ordem natural” da academia. A universidade, então, é um espaço que acolhe nossos corpos apenas sob a condição de que eles se adaptem, silenciem ou se traduzam em termos aceitáveis à branquitude. Tal processo produz o que nomeamos hoje como Racismo Acadêmico: uma forma específica de violência institucional que atua pela via do silenciamento, da deslegitimação e da constante vigilância (Almeida, 2021). Não é raro que sejamos vistos como exceção, como impostores ou beneficiários de políticas de cotas, jamais como parte legítima da produção de conhecimento.

Essa vigilância imposta acaba se manifestando também no campo dos afetos e das emoções. A branquitude se mantém por meio de pactos simbólicos silenciosos, que garantem o conforto e a centralidade dos sujeitos brancos, ao mesmo tempo que impõem às pessoas negras a tarefa constante de se provar e de lidar com o racismo de forma “respeitável”. Tal neutralidade científica, nesse sentido, é uma máscara do silenciamento: um modo de manter a hierarquia sem parecer fazê-lo (Kilomba, 2019). Assim, o corpo negro que escreve, ensina e pesquisa dentro da universidade é, antes de tudo, um corpo político, cuja presença desestabiliza o mito da neutralidade e denuncia a racialização do saber.

Para além dessa dimensão institucional, o racismo acadêmico produz efeitos subjetivos que atravessam o cotidiano dos sujeitos negros. A solidão, a sensação de inadequação e o medo de errar que acabamos sentindo dentro desses espaços não são experiências individuais, mas expressões psíquicas de um ambiente que, constantemente, nos coloca sob suspeita. Fanon (2008) nomeou esse processo de Epidermização da Inferioridade, no qual internalizamos as imagens desumanizadoras que a sociedade projeta sobre nossos corpos. No espaço acadêmico, esse mecanismo se traduz em uma tensão constante: estar presente, mas sentir-se intruso; ser visível, mas não reconhecido.

Conclui-se que a universidade, enquanto espaço de poder, não é neutra. Ela é um campo de disputa simbólica, política e subjetiva. Nossos corpos, quando se inscrevem nesses espaços, questionam não apenas quem pode produzir saber, mas também o que é considerado saber. O racismo epistêmico se expressa justamente na separação entre “conhecimento válido” e “saberes outros”, distinção esta que tem sustentado o silenciamento de pessoas negras e legitimado uma ciência eurocentrada. Descolonizar, portanto, é mais do que garantir acesso; é modificar e reinventar o modo de produzir e circular conhecimento, reconhecendo que o saber também nasce do corpo, da experiência e da memória coletiva.

MASCULINIDADES NEGRAS E SUBJETIVIDADES

Quando falamos e estudamos a categoria de “masculinidade”, passamos a compreender que ela não é natural, universal nem estável. Trata-se, então, de uma construção histórica e social, sustentada por práticas simbólicas que produzem determinados modos

de viver, subjetividades e formas de existir. Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013) cunharam o conceito de masculinidade hegemônica para descrever um conjunto de normas e valores que definem uma performance ideal do masculino nas sociedades ocidentais, masculino esse associado ao domínio, à racionalidade, ao controle das emoções e à autoridade. Tal masculinidade, no entanto, tem cor, classe e sexualidade: o homem branco heterossexual. Esse modelo hegemônico de masculinidade, no Brasil, acaba sendo forjado a partir de uma matriz colonial que naturaliza hierarquias de gênero e de raça, invisibilizando o privilégio branco e normativo (Kilomba, 2019).

Para nós, homens negros, essa hegemonia se apresenta não apenas como uma referência de masculino inalcançável, mas também como um dispositivo de exclusão. Logo, a masculinidade negra é estruturada a partir de um olhar branco que a reduziu à força bruta, ao sexo e ao perigo. Esses semblantes são reflexos do período de escravização que ainda são perpetuados até hoje e reatualizados pelas representações midiáticas, jurídicas e acadêmicas. Enquanto o homem branco é reconhecido por sua capacidade intelectual e moral, o homem negro é resumido ao corpo, à performance e à ameaça, o animalizando e o desumanizando (Ribeiro, 2020). Desta forma, a socialização racista de gênero ensinou a sociedade a nos temer, a temer os homens negros e, ao mesmo tempo, a nos desejar e explorar. É uma ambivalência entre o medo e o fascínio que compõe o imaginário colonial que ainda estrutura as relações contemporâneas (hooks, 2022).

Essas imagens de nossos corpos acabam causando efeitos profundos em nossa subjetividade. O sujeito negro, ao se ver constantemente representado como corpo-objeto, enfrenta uma dupla tarefa: resistir ao olhar que o desumaniza e, simultaneamente, reinventar-se como sujeito de desejo e de fala. Frantz Fanon (2008) já havia apontado esse conflito quando descreveu a experiência de um homem negro que, ao ser olhado pelo branco, sente-se “fixado” na cor de sua pele: aprisionado em um corpo tornado signo. Essa “epidermização

da inferioridade” não é apenas um efeito simbólico, mas uma ferida psíquica que atravessa o processo de constituição do eu. É nesse ponto que a masculinidade negra se mostra como uma travessia subjetiva: um campo de disputas entre o que se é, o que se espera ser e o que é possível ser.

Pensar a masculinidade negra, portanto, é reconhecer que ela é sempre relacional e histórica. O gênero não é uma essência, ou seja, inato, mas é um modo de se posicionar no mundo, atravessado por marcadores de raça, classe e sexualidade (Bento, 2017). Nós, homens negros, ao tentarmos nos aproximarmos do ideal de masculinidade imposto, o ideal branco, frequentemente nos vemos confrontados com o racismo que nos nega esse lugar. Ao mesmo tempo, ao recusarmos esse ideal, corremos o risco de sermos lidos como frágeis, feminilizados ou desviantes. Essa tensão evidencia que a masculinidade negra é uma construção em movimento, marcada por constantes negociações e resistências (Ribeiro, 2019).

Em nosso contexto brasileiro, tais negociações se intensificam dentro do espaço acadêmico, onde o discurso da meritocracia convive com práticas racistas de exclusão e silenciamento (Almeida, 2018). Ao ocuparmos esses espaços, somos convocados a representar “todos os negros” e acabamos sendo reduzidos a um símbolo de representatividade, mas não reconhecidos como sujeitos singulares. Essa posição produz efeitos ambíguos: de um lado, temos o orgulho de ocupar um lugar historicamente negado; de outro, o peso de sustentar sozinho a presença de um coletivo que ainda é ausente nesses espaços. É nesse cenário que surgem os sentimentos de inadequação, solidão e autoexigência exacerbada, que atravessam nossos processos de subjetivação.

Contudo, não podemos reduzir a masculinidade negra à dor. Reduzi-la a apenas esse fator seria ignorar sua potência criadora. É possível reimaginar o masculino a partir do amor, da vulnerabilidade e da escuta. Quando homens negros se autorizam a sentir, chorar,

cuidar e serem cuidados, produzem rupturas na lógica colonial que associa virilidade à violência (hooks, 2022). A afetividade, nesse sentido, torna-se um ato político e a desobediência um gesto ético: rompemos com as expectativas impostas pelo racismo e pelo patriarcado e afirmamos outras possibilidades de existir (Ribeiro, 2019).

A subjetividade, então, não se caracteriza apenas como um campo psíquico, mas também como um espaço de luta política simbólica. A masculinidade negra, compreendida aqui, por mim, como uma travessia, desafia a linearidade dos discursos de poder que tentam fixar o sujeito em identidades rígidas. Ela se manifesta como o inconsciente já que também a estrutura: aparece nas brechas, nas contradições, nas hesitações e nas invenções cotidianas. É nessas oscilações – entre a dor e a potência, entre o trauma e a criação – que criamos e desenhamos nossos caminhos. Logo, a subjetivação é um processo de reinvenção do eu diante da alteridade e do mal-estar social (Birman, 2012). Assim, a masculinidade negra, ao se fazer e refazer, reconfigura também o próprio campo do sujeito.

Por fim, compreender as masculinidades negras é reconhecer que o racismo não apenas oprime, mas também produz subjetividade. É perceber que o que se nomeia de “ser homem” é resultado de um jogo de dominação histórica que atravessa o corpo, o campo do desejo e a linguagem. E é, sobretudo, entender que nós, homens negros, ao contarmos e escrevermos nossas histórias, não apenas denunciemos as violências que sofremos, mas também criamos novas narrativas de nós mesmos, como direito de existir fora do enquadramento colonial.

ESCREVIVÊNCIA E ESCUTA PSICANALÍTICA: PRÁTICAS ÉTICO-POLÍTICAS

A escrita e a escuta, quando pensadas a partir de corpos negros, tornam-se atos de insurgência. Ambas essas formas de nos expressarmos desafiam o silenciamento histórico ainda presente e perpetuado, que nega às pessoas negras o direito de dizer-se e de produzir sentido sobre si. Escutar e escrever, nesse contexto, ultrapassam o campo técnico e ingressam no campo ético-político. Elas se tornam modos de existir, modos de fazer circular a palavra onde antes havia interdição. Como pesquisador, a partir deste recorte da minha dissertação, anoro-me nesta dupla aposta: a escrevivência como método e a escuta psicanalítica como gesto ético, reconhecendo em ambas o poder de reconfigurar subjetividades e instituir novos regimes de verdade.

Como já dialogado, a escrevivência surge como um movimento de insubordinação epistemológica proposto por Conceição Evaristo. Sua forma de escrita não nasce de um desejo de ser escritora, mas sim de um desejo e necessidade de dizer. Escrever, então, torna-se uma prática de elaboração e de memória, um modo de reinscrever o corpo negro na história que o apagou (Evaristo, 2020). Nesse sentido, a escrevivência é mais do que uma técnica narrativa: é uma epistemologia encarnada, que reconhece no corpo e na experiência fontes legítimas de saber.

Essa perspectiva rompe com a lógica eurocêntrica da produção científica de saber, que separa sujeito e objeto, teoria e experiência, razão e afeto. Quando a escrevivência é incorporada à pesquisa psicanalítica e à Psicanálise, há um movimento de reintroduzir o sujeito e suas marcas no processo analítico, recolocando o afeto e a memória como elementos de escuta e de produção de conhecimento (Barreto; Cekarrelli, 2018).

A Psicanálise, por sua vez, ao se abrir a esse encontro, é convocada a repensar sua própria posição política. Embora não se configure como um movimento militante, a Psicanálise sempre esteve implicada na crítica aos discursos dominantes que tentam definir o sujeito e capturá-lo em identidades fixas (Lacan, 1992). Sua aposta na fala e no inconsciente coloca em xeque a lógica da adaptação e da normatividade. Nossa escuta, então, como analistas, torna-se um ato ético, pois implica reconhecer o outro como sujeito de desejo e não apenas como objeto de intervenção (Birman, 2012). Nesse sentido, nossa escuta, quando orientada por uma ética de reconhecimento da segregação, das diferenças e das normatividades, aproxima-se profundamente da escrevivência: ambas operam contra a colonização da palavra, abrindo espaço para que o sujeito se diga de modos imprevisos.

Ao trazer a escuta psicanalítica para um diálogo com a escrevivência, propõe-se uma deslocação dupla: da psicanálise para fora de sua tradição eurocentrada e da escrita para além de seu estatuto literário. Esse encontro estabelece uma zona fértil de criação. O sujeito que fala e aquele que escreve não buscam confessar ou explicar, mas se reinscrever na linguagem. Nós, como analistas, nos tornamos, para além de ouvintes, testemunhas de uma travessia. Uma travessia que, para os corpos negros, é política, porque envolve o enfrentamento das forças que tentam nos reduzir a um lugar de subalternidade (Figueiredo, 2014).

A psicanálise tem um compromisso ético e político com a fala do sujeito. Quando essa fala emerge de corpos historicamente silenciados – como corpos negros, femininos, periféricos e dissidentes –, a escuta se transforma em um gesto de reparação simbólica. Escutar um homem negro que narra suas travessias de dor, desejo e descoberta é participar de um processo de reumanização e de reconhecimento de que o inconsciente é atravessado pelo racismo e de que o sofrimento psíquico desses sujeitos não pode ser compreendido sem sua dimensão histórica e social. A escrevivência, portanto, permite que o pesquisador se inscreva no texto, revelando suas

implicações, enquanto a Psicanálise o convoca à ética do não saber: à abertura para aquilo que o outro traz. Esse duplo gesto desmonta a fantasia de neutralidade científica e convoca o pesquisador a ocupar um lugar de vulnerabilidade criadora (hooks, 2022).

Ao propor esse diálogo e a união entre a escrevivência e a psicanálise, esta investigação assume que o conhecimento também é uma forma de cuidado. Cuidar, aqui, é permitir que as histórias falem, que as feridas se tornem palavras e que o silêncio se converta em presença. A escrevivência e a escuta psicanalítica não oferecem respostas ou certezas, mas criam as condições para que novas perguntas surjam e que novos caminhos possam ser construídos e trilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar, existir e reescrever: três verbos que, mais do que o título deste capítulo, se tornam movimento e método neste trabalho. Ao longo das reflexões que aqui tracei, busquei compreender como as masculinidades negras se constituem como práticas políticas e subjetivas em um contexto social e acadêmico ainda marcado pelo racismo estrutural. Se a universidade ainda insiste em manter-se como território de neutralidade e universalidade, a presença de pessoas negras revela as fissuras desse projeto, denunciando os mecanismos sutis e persistentes de exclusão que sustentam a produção de saber. Nossos corpos, ao ocuparem esses espaços, não apenas os habitam, mas os reconfiguram.

As discussões sobre racismo acadêmico, a produção das masculinidades e as potências da escrevivência e da escuta psicanalítica evidenciam que as feridas deixadas pela colonialidade não são apenas materiais, mas também simbólicas e afetivas. O racismo

se infiltra nas formas de ver, de sentir e de pensar, impondo aos sujeitos negros a tarefa exaustiva de provar sua humanidade em cada gesto. Como lembra Evaristo (2009), a palavra escrita pelo corpo negro é também uma forma de cura. Cada narrativa, cada escuta e cada silêncio compartilhado neste recorte teórico apontam para uma possibilidade de reumanização: para a invenção de um espaço onde o sujeito possa dizer de si sem ser imediatamente capturado pelo olhar colonial.

A masculinidade negra está longe de ser uma identidade fixa. Ela é um percurso contínuo de negociação entre o que o racismo tenta impor e o que a vida insiste em afirmar. Nós, homens negros – acadêmicos, militantes, professores, filhos e outros – inventamos cotidianamente modos de ser que desobedecem ao padrão hegemônico do masculino e produzem novas linguagens para o afeto, o cuidado e o desejo.

Propor esse encontro entre escrevivência e Psicanálise é compreender que escutar também é permitir que o outro escreva em nós algo de seu. A ética que emerge desse encontro é a de uma ciência comprometida com a vida. Nesse sentido, este estudo não pretende concluir ou trazer conclusões, mas abrir caminhos de diálogo entre a psicanálise, a escrevivência e a negritude.

Por fim, as reflexões aqui apresentadas reafirmam a urgência de uma universidade antirracista: uma universidade que não apenas acolha corpos negros, mas que se repense a partir deles. Que reconheça o saber nas experiências, nos afetos e nas narrativas; que compreenda que o conhecimento também nasce da dor e do desejo. Como toda travessia, esta pesquisa não se encerra aqui. Ela continua nos encontros, nas escutas e nas palavras que ainda virão. Continuaremos escrevendo, pois escrevemos porque precisamos existir: e existir, para nós, corpos negros, é sempre um gesto de resistência (Evaristo, 2009).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. de. Racismo acadêmico e seus afetos. **História: Questões & Debates**, [s. l.], v. 69, n. 2, p. 96-109, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/80267>. Acesso em: 29 mar. 2026.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARRETO, R.; CECCARELLI, P. R. Considerações psicanalíticas sobre o preconceito racial: um estudo de caso. **Estudos de Psicanálise**, [s. l.], n. 50, p. 145-154, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-34372018000200016. Acesso em: 28 mar. 2026.
- BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BIRMAN, J. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**. São Paulo: Zahar, 2023.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 241-282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: EDUFBA, 2008.
- FIGUEIREDO, L. C. Escutas em análise I Escutas poéticas. **Rev. bras. psicanálise**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 123-137, abr. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2014000100012. Acesso em: 28 de mar. 2026.

FLORÊNCIO, L. E. C. de S. **“O corpo que escreve, o saber que produzo”**: travessias de homens negros entre masculinidades e a academia. 2025. 94 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Saúde, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025. Orientador: Prof. Dr. Halanderson Raymisson da Silva Pereira.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 05 jan. 2026.

hooks, b. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

LACAN, J. **O Seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, M. “Eu decido ‘cês vão lidar com o king ou com kong’ – Homens pretos, masculinidades negras e imagens de controle na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**. Edição especial - Corporalidades, narrativas e conhecimentos insurgentes: um dossiê em tempos de intersecções de crises, [s. l.], v. 7, n. 25, p. 117-134, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4911>. Acesso em: 05 jan. 2026.



Parte



**PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO
E DIVERSIDADE:**
DESAFIOS ATUAIS
E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS



11

*Nádia Correa Mantoanelli
Giovanna Isabele Lobato Campos
Dayane Garcez Lopes Silva
Marli Lúcia Tonatto Zibetti*

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NA PREVENÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO CONTRA A POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ NO ESPAÇO ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.11

RESUMO

A escola, embora tenha o propósito de promover a aprendizagem de modo inclusivo, muitas vezes reproduz discriminações, especialmente contra a população LGBTQIAPN+. Este capítulo analisa as manifestações de preconceito no ambiente escolar e o papel da Psicologia em sua prevenção. A metodologia envolveu análise documental das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+*, do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, e revisão bibliográfica no Portal de Periódicos Capes. A análise identificou violências físicas, verbais e simbólicas, como o silenciamento de questões relacionadas à diversidade sexual. A falta de formação docente e de políticas inclusivas reforça essa exclusão. Destaca-se a relevância da atuação de psicólogas(os) escolares na mediação de conflitos, na formação de educadores e na promoção de debates críticos sobre gênero e sexualidade. Conclui-se que a Psicologia Escolar deve atuar de forma coletiva, articulando-se com a comunidade escolar para desconstruir preconceitos e fortalecer uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: população LGBTQIAPN+; discriminação; Psicologia; escola.

INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, a compreensão de que o papel da Psicologia seria exclusivamente tratar as queixas e o fracasso escolar por meio de processos diagnósticos e do encaminhamento para a medicalização é histórica e vem sendo, aos poucos, superada. Nessa perspectiva de atuação, a Psicologia deve trabalhar em conjunto com os(as) professores(as) e a comunidade escolar, possibilitando o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, da violência nas escolas, entre outros temas, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual (CFP, 2019).

Em relação à discriminação de gênero, deve-se levar em consideração que toda a sociedade é estruturada a partir da cisheteronormatividade. Instituições como família, escola, igreja e mídia reforçam cotidianamente que o normal é ser heterossexual, marginalizando as demais orientações sexuais (CFP, 2023). Sob essa ótica, entende-se por discriminação a prática que cria uma distinção, exclusão ou preferência injusta com base em características relacionadas à pessoa ou ao grupo social (Brasil, 2018). No ambiente escolar, as discriminações contra a população LGBTQIAPN+ são evidentes. Além do silenciamento de temas relacionados à sexualidade, essa lógica se manifesta por meio de uma perspectiva biologizante e de preconceitos que favorecem aqueles que se enquadram na chamada “normalidade”, em detrimento dos que dela divergem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram diretrizes que buscavam auxiliar o professor na tarefa de refletir e discutir aspectos do cotidiano escolar, podendo ser utilizados com diferentes objetivos, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento (Brasil, 1997). Seguindo as orientações propostas pelo PCN de Orientação Sexual, o educador deveria adotar uma postura profissional, crítica e consciente ao abordar a temática em sala de aula.

Em relação à educação sexual, seu trabalho consistia em discutir, levantar questionamentos e ampliar o conhecimento dos alunos para que estes decidissem seu próprio caminho. Os PCNs exigiam que o professor tivesse acesso a uma formação específica para dialogar sobre a sexualidade infantojuvenil no espaço escolar (Brasil, 1998).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deixaram de ser a principal referência para os currículos escolares. De acordo com Vicente (2023), a BNCC tem enfrentado críticas por sua abordagem considerada conservadora, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. A autora destaca que a exclusão de termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual” do documento é vista como um retrocesso em relação aos avanços já alcançados. Essa ausência pode impactar negativamente a formação cidadã dos estudantes e restringir a atuação dos(as) professores(as).

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, desempenha um papel fundamental na formação de valores. No entanto, esse ambiente, que deveria ser acolhedor e inclusivo, muitas vezes revela-se um cenário de discriminação contra estudantes que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Matta *et al.* (2021) afirmam que há discriminação na escola quando um aluno apresenta expressões de gênero não hegemônicas ou que transgridem as normas de gênero. Diante disso, torna-se essencial a análise de dados sobre a violência direcionada à população LGBTQIAPN+ nas escolas, a fim de compreender a dimensão do problema e subsidiar ações de enfrentamento.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em sua edição de 2022-2023, que apresenta os registros de crimes contra a população LGBTQIAPN+ por tipo e por Unidade da Federação nesses anos, é possível observar um aumento significativo em determinados indicadores. Em 2022, foram registrados 3.024 casos de lesão corporal contra pessoas LGBTQIAPN+ em todo o território

nacional, sendo 43 ocorrências no estado de Rondônia. Já em 2023, o número nacional subiu para 3.673 casos, com Rondônia contabilizando 64 registros, o que representa um aumento de 48,8% em relação ao ano anterior (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

Ainda no âmbito dos registros de crimes contra pessoas LGBTQIAPN+, foram contabilizados, em todo o território nacional, 151 casos de homicídio doloso em 2022. No estado de Rondônia, foram registrados dois casos nesse mesmo período. Já em 2023, os registros nacionais aumentaram para 214 casos, enquanto Rondônia contabilizou três ocorrências, representando uma variação de 50% em relação ao ano anterior (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Os dados referentes a esses crimes revelam a existência de uma violência muitas vezes invisibilizada, que deixa vítimas desamparadas legalmente, contribui para a impunidade e expõe a inércia do Estado brasileiro diante dessas violações (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

O presente texto, elaborado na disciplina de Seminários Temáticos em Psicologia e Educação do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), propõe-se a discutir a temática do preconceito contra a população LGBTQIAPN+ no âmbito escolar e o papel da Psicologia na prevenção dessa discriminação. No contexto educacional, esse preconceito manifesta-se por meio de ofensas verbais, agressões físicas e atitudes de exclusão, afetando não apenas o bem-estar físico e emocional dos estudantes, mas também comprometendo seu desempenho escolar e sua saúde mental. Compreender essa realidade é fundamental para identificar as dinâmicas de exclusão e violência que atravessam o cotidiano de muitos alunos e, a partir desse conhecimento, desenvolver intervenções que promovam mudanças na dinâmica escolar, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor.

METODOLOGIA

O presente capítulo foi elaborado a partir da análise do documento *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+* (CFP, 2023) e de uma revisão bibliográfica sistemática, entendida como uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos (Castro, 2001). A revisão foi realizada com o intuito de identificar o conhecimento já produzido sobre o preconceito contra a população LGBTQIAPN+ no âmbito escolar, possibilitando uma maior compreensão do tema e subsidiando a reflexão sobre possibilidades de atuação da Psicologia nas escolas.

A pesquisa partiu da pergunta norteadora: "Como a Psicologia pode ajudar na prevenção da discriminação contra a população LGBTQIAPN+ no espaço escolar?"; formulada a partir da leitura da *Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os)(es) em Políticas Públicas para População LGBTQIA+* (CREPOP/CFP, 2023). Em seguida, realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da Capes com os descritores "Psicologia AND prevenção AND LGBTQIA+ AND escola"; porém, não foram obtidos resultados.

Ampliando os termos, identificaram-se publicações relevantes: com "Psicologia AND homofobia AND escola", foram encontrados 41 artigos, sendo três selecionados; com "Psicologia AND transfobia AND escola", cinco artigos, dos quais três foram selecionados; e com "Psicologia escolar AND educação sexual AND comunidade LGBTQIA+", 46 artigos, dos quais quatro compuseram a amostra final da revisão.

Os artigos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de identificar aqueles que apresentavam relação direta com o tema proposto e que pudessem responder à pergunta norteadora, conforme a relação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise

Título	Autor/ Formação	Ano	Tipo	Aspectos centrais do Resumo
Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência	Nilson Dinis Filosofia	2011	Artigo de revisão teórica	"Provocado pelo conceito de 'amolador de facas', criado pelo psicólogo Luís Antônio Baptista, este artigo busca discutir alguns aspectos da violência contra estudantes LGBTT e a omissão do tema da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar como forma oculta de homofobia e da cumplicidade de educadores e educadoras com essa violência."
Ensino de história e orientação sexual: Uma reflexão sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da psicologia social e da teoria queer	Giovani Silva Jaime Silva História, Antropologia Psicologia	2016	Artigo de revisão teórica	"[...] O objetivo do artigo é, portanto, apresentar contribuições da Psicologia Social e da teoria Queer para se pensar o tema das sexualidades na Educação, sobretudo no Ensino de História, tomando como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus Temas transversais."
Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares	Jonas Silva Junior Letras e pedagogia	2016	Artigo de revisão bibliográfica e documental	"O objetivo deste artigo é levantar, sistematizar e analisar os efeitos das legislações que regulamentam o uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas escolas brasileiras."
Violência homofóbica na escola! O que revelam os discursos de professoras/es em formação continuada	Ana Paula dos Santos Silva <i>et al.</i> Psicologia	2017	Artigo de pesquisa de campo com professores	"Este texto analisa os discursos de 30 professores/as de escolas públicas [...] Indagou-se sobre como intervir em um caso de homofobia na escola [...]."

Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro, Brasil	Thenessi Freitas Matta <i>et al.</i> Medicina	2021	Artigo de pesquisa de campo com alunos	"O objetivo deste estudo foi analisar como estudantes do Ensino Médio percebem seus pares das minorias sexuais e como entendem a atitude da escola e educadores frente à diversidade sexual. O método utilizado foi qualitativo por meio de 13 grupos focais com 132 estudantes de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas de Município do Rio de Janeiro, Brasil."
Atuação em psicologia escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual	Fernanda Leite, Maria de Fátima Pereira Alberto, Denise Pereira dos Santos Psicologia	2021	Relato de experiência	"O objetivo deste artigo é relatar uma experiência da atuação em Psicologia Escolar em uma escola pública da cidade de João Pessoa. Ancora-se nos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, considerando o psicólogo como mediador das relações e dos conhecimentos. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência da atuação em Psicologia Escolar em uma escola pública da cidade de João Pessoa. Ancora-se nos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, considerando o psicólogo como mediador das relações e dos conhecimentos. [...]"
Contexto histórico, atuações e atribuições do psicólogo e orientações sexual como demanda desafiadora	Gabriel Ferreira da Silva <i>et al.</i> Psicologia	2023	Revisão Teórica	"A presença do Profissional de Psicologia no âmbito escolar, ainda não é bem esclarecida na sua prática real. Algumas vezes, pela formação deficiente em Psicologia Educacional, ainda na graduação, ou pela falta de interesse dos alunos em seguir tal carreira, visto que a academia proporciona um curso de Psicologia generalista. Por essa razão, no que se diz respeito ao ser psicólogo educacional e suas atribuições, este artigo objetiva apresentar e discutir as atuações da profissão, fazendo um resumo histórico até o que temos hoje em Psicologia Educacional, destacando a educação sexual como demanda desafiadora a ser problematizada."

O agravamento da ansiedade em adolescentes vítimas de homofobia no ambiente escolar	Jyese Costa, Karem Gama, Wollace da Rocha Psicologia	2023	Estudo bibliográfico	"Reflete sobre a ansiedade em adolescentes homossexuais causada pela homofobia no âmbito escolar, além da atuação do psicólogo nestes casos. Discutiu-se a adolescência em si e os fatores prejudiciais à vida destes adolescentes no setor educacional e pessoal, são fatores decorrentes da ansiedade ocasionada pela homofobia devido à falta de aceitação própria e/ou social."
Jovens LGBT+ e a educação física escolar: exclusões, negociações e vias de pertencimento	Maria Eduarda Erlacher de Figueiredo, Vinnicius Camargo de Souza Laurindo, Mariana Zuaneti Martins Educação física	2024	Artigo de pesquisa de campo com alunos	"Este artigo aborda a normalização dos corpos de jovens LGBT+ no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física (EF). Influenciada por uma tradição esportiva, a EF reflete discursos que hierarquizam e segregam de forma binária os corpos entre masculinos e femininos, perpetuando a exclusão. Considerando a relevância da escuta da perspectiva dos jovens não binários sobre a EF, nosso objetivo foi caracterizar e analisar as experiências escolares de um jovem gay e um jovem trans por meio de entrevistas narrativas. [...]"

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de levantamento no Portal de Periódicos Capes (2024).

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos artigos foram: publicações disponíveis no idioma português que abor- dassem a temática relacionada à Psicologia, escola e população LGBTQIAPN+ de maneira direta ou indireta. Por outro lado, os critérios de exclusão consideraram artigos duplicados, sem acesso aberto ou que não abordassem a temática.

No Quadro 1, são apresentados os títulos dos artigos selecio- nados, seus autores e as respectivas áreas de formação. Os artigos foram organizados por ano, do mais antigo ao mais recente, além do tipo de texto; foi incluído um breve resumo do que cada artigo aborda

sobre o preconceito, os resultados apresentados e as indicações para a superação da problemática descrita. Essa organização possibilitou identificar padrões e lacunas para responder à pergunta norteadora.

Por fim, foi realizada a análise qualitativa dos artigos selecionados por meio da leitura na íntegra e de fichamentos com as contribuições relevantes para o entendimento do tema, o que será apresentado na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados 10 artigos para a análise. Dentre eles, três são de revisão teórica, dois são pesquisas de campo realizadas com alunos, uma pesquisa de campo com professores, duas pesquisas bibliográficas – sendo uma delas também de caráter documental –, um ensaio e um relato de experiência. Quanto ao recorte temporal, o artigo mais antigo data de 2011. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: dois artigos de 2016, um de 2017, dois de 2021, dois de 2023 e os dois mais recentes de 2024.

Quanto à formação dos autores, seis artigos foram escritos por profissionais da Psicologia. Os quatro artigos restantes possuem autores com formações em diferentes áreas: Filosofia, História e Antropologia, Letras e Pedagogia, Medicina e Educação Física. Esse panorama evidencia que a temática abordada não é uma preocupação exclusiva da Psicologia; outras áreas do conhecimento também demonstram interesse, contribuindo com publicações e pesquisas relevantes.

A seguir, são apresentados e discutidos os dados extraídos dos artigos analisados, que foram organizados em duas partes. Na primeira, são discutidos os preconceitos e as discriminações presentes nas escolas, segundo os autores dos textos analisados.

Na segunda parte, discute-se o papel da Psicologia nesse cenário, suas dificuldades, possibilidades e contribuições.

A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO CONTRA A POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ NA ESCOLA

A escola é, por definição, um ambiente de formação. No entanto, estaria ela cultivando cidadãos críticos ou apenas perpetuando preconceitos? Ao considerar as experiências LGBTQIAPN+ no contexto escolar, quais têm sido as manifestações – ou omissões – da Psicologia Escolar? Este capítulo propõe uma análise crítica sobre o papel da Psicologia Escolar diante das manifestações de preconceito e exclusão vividas por alunos não cisheteronormativos. A abordagem contempla tanto as práticas existentes quanto as lacunas institucionais e formativas que ainda persistem.

É reconhecido que a escola não é um espaço neutro, mas sim um reflexo das normas sociais que podem reforçar desigualdades. Nesse cenário, o psicólogo escolar desempenha uma função ética e política fundamental na construção de um ambiente inclusivo. Ao trazer essa discussão, busca-se fortalecer uma Psicologia comprometida com os direitos humanos, a valorização da diversidade e a promoção da equidade no contexto escolar. A Psicologia, portanto, não pode se restringir a abordagens técnicas ou neutras. É essencial que adote uma postura ética, proativa e crítica frente às opressões estruturais que permeiam o cotidiano das escolas.

Estudos indicam que o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero permanece um desafio no ambiente escolar. Um estudo realizado em escolas públicas brasileiras identificou que estudantes, professores e funcionários manifestam diferentes graus de preconceito, frequentemente influenciados por aspectos como religiosidade e ausência de formação específica sobre o tema (Stucky, 2017). Além disso, a ausência de formação adequada sobre

diversidade sexual e de gênero contribui diretamente para a perpetuação de estigmas e práticas discriminatórias no espaço escolar.

Muitos docentes evitam abordar a questão do preconceito contra o público LGBTQIAPN+ devido à insegurança sobre o tema e ao receio de represálias por parte da comunidade escolar (Souza; Silva; Santos, 2016). Esse percalço não apenas dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, mas também reforça um ambiente escolar potencialmente hostil para estudantes LGBTQIAPN+. Portanto, a Psicologia Escolar, ao adotar uma postura crítica frente às estruturas que reforçam a exclusão, pode exercer um papel essencial na construção de um espaço educacional mais justo.

Silva *et al.* (2023) abordam que o psicólogo educacional, juntamente com a escola, deve discutir os diferentes tabus, preconceitos e atitudes presentes na sociedade relacionados à sexualidade, sem ditar normas de "certo" ou "errado", o que "deve" ou "não deve" ser feito, ou impor seus próprios valores. Matta *et al.* (2021), em pesquisa de campo com alunos, observaram que adolescentes que têm desejos eróticos por pessoas do mesmo sexo ou que transgridem as normas de gênero e sexualidade frequentemente são vítimas de preconceito. Além disso, os autores destacam que a discriminação não se restringe apenas aos que têm orientação sexual diversa, mas também àqueles com identidade e expressões de gênero não hegemônicas.

Silva e Silva (2016) relatam que o preconceito está presente tanto nos conteúdos escolares quanto nas atitudes docentes, reforçando valores conservadores e silenciando debates sobre sexualidade. Silva Junior (2016) destaca o fato de o preconceito ser um dos maiores motivos para a evasão escolar de alunos trans e travestis e evidencia o uso do nome civil como uma violência simbólica que nega a identidade da pessoa trans.

A PSICOLOGIA ESCOLAR DIANTE DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO

Com base nos artigos analisados, observa-se que a atuação da Psicologia no combate à discriminação nas escolas é multifacetada e essencial para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos. A abordagem interdisciplinar pode contribuir para a busca de soluções fundadas em raciocínio crítico e conhecimento na problematização dos temas referentes à sexualidade com estudantes, de forma integrada e não alienada ao contexto em que vivem (Silva *et al.*, 2023).

A Psicologia Escolar tem papel essencial na mediação das relações interpessoais e na formação de educadores para lidar com questões de gênero e sexualidade, favorecendo a desconstrução de preconceitos no ambiente escolar. Leite, Alberto e Santos (2021) evidenciam que a capacitação de professores, mediada por psicólogos, pode transformar as perspectivas sobre sexualidade nas escolas. A Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os/es) em Políticas Públicas para População LGBTQIAPN+ reforça essa função, evidenciando que os profissionais de Psicologia possuem um papel importante nas instituições, como a escola, na capacitação de profissionais, em um caminho de diálogo no combate ao preconceito e na garantia do respeito à diversidade (CFP, 2023).

Os psicólogos escolares podem atuar como facilitadores de diálogos sobre sexualidade e diversidade, promovendo atividades que incentivem a reflexão crítica. O desenvolvimento de oficinas dialógicas, ressaltando a importância de falar sobre sexualidade, o uso de jogos relacionados à sexualidade ou dinâmicas grupais e rodas de conversa com temas sugeridos ou pré-selecionados, dependendo da necessidade de cada turma e/ou aluno, são ferramentas metodológicas e didáticas de extrema importância para que o psicólogo escolar lide com problemas de ensino-aprendizagem e promova saúde mental por meio do combate à discriminação de gênero.

Os artigos também apontam desafios enfrentados pelos psicólogos, como a reprodução do preconceito e a omissão do debate de temáticas de gênero e sexualidade na escola, decorrente de um pensamento conservador e preconceituoso que permeia a sociedade.

Uma educação e uma escola que se esvaziam de formação crítica, em que educadoras(es) e educandas(os) se relacionam e interatuam de modo alienado e alienante, retira-lhes a percepção dos determinantes sociais que configuram o processo educacional, no caso brasileiro (re)produtor de desigualdades econômicas e socioculturais (Andrade; Tondin; Lemos, 2024, p. 18).

É importante levar em consideração que vivemos em um sistema capitalista e patriarcal que contribui para a permanência de pensamentos conservadores e excludentes. Esse contexto influencia diretamente as práticas escolares e a atuação dos psicólogos, muitas vezes limitando a abordagem de temáticas relacionadas a gênero e sexualidade. A escola, como instituição social, acaba reproduzindo normas e valores que perpetuam desigualdades, silenciando discussões essenciais para a construção de uma educação inclusiva e emancipatória.

O tema sexualidade se mantém distante da ementa e sistema curricular das escolas brasileiras devido ao fato de que abordar, discutir e refletir a sexualidade humana nas instituições de ensino se tornou um assunto polêmico e estipulado como negativo para ser relatado no ambiente escolar. Esse processo se iniciou com a construção histórica do estereótipo de que falar sobre sexualidade é algo pejorativo, o que consequentemente foi reproduzido no decorrer dos séculos e permeia até a atualidade sem haver uma reflexão crítica desse processo, ou seja, ocorreu a padronização desse pensamento de forma negativa na sociedade (Reis; Lagasse; Mantoanelli, 2021, p. 2).

Os psicólogos são desafiados a romper com práticas normativas e a incentivar a construção de ambientes escolares que respeitem e valorizem a diversidade. Isso inclui a implementação

de programas de formação continuada para educadores, a criação de projetos que abordem a sexualidade de forma transversal e a diversidade de gênero.

Outra problemática existente diz respeito à formação dos psicólogos brasileiros com relação à preparação para a atuação no contexto escolar. Estudos indicam que os cursos de Psicologia mantêm caráter generalista, com pouca ênfase em disciplinas voltadas à Psicologia Escolar. Como afirmam Silva *et al.* (2023, p. 2), “a Psicologia Educacional e Escolar não ganha destaque na grande maioria das Faculdades e Universidades”. Essa lacuna na formação acadêmica dificulta a atuação eficaz dos profissionais nas escolas, especialmente no enfrentamento de questões relacionadas à diversidade, inclusão e ao combate à discriminação.

Matta *et al.* (2021) afirmam que, para combater a homofobia no ambiente escolar, é fundamental incluir a diversidade sexual como tema educacional. A omissão desse debate contribui para a legitimação da homofobia, permitindo que atitudes discriminatórias sejam perpetuadas. Além das propostas educativas sobre diversidade sexual, é necessário que se discuta, na escola, a heteronormatividade, para explicar sua origem e os dispositivos de ordem disciplinar e de controle sobre o corpo dos indivíduos e das populações (Matta *et al.*, 2021).

Costa, Gama e da Rocha (2023, p. 13) contribuem afirmando: “Deve-se levar em consideração também que as ações realizadas pelo psicólogo escolar devem ser realizadas com todos e no coletivo, sendo assim, atuando tanto com a vítima de homofobia, quanto quem pratica o preconceito com os adolescentes homossexuais”. Nessa ótica, vislumbra-se que a prática do psicólogo escolar não é individual, mas sim coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. A atuação do psicólogo deve ser pautada em uma perspectiva crítica e preventiva, promovendo espaços de diálogo e reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos analisados abordam, de forma geral, a presença e o enfrentamento do preconceito e da violência nas escolas brasileiras, especialmente no que tange à diversidade sexual e de gênero. Destacam como o ambiente escolar pode tanto reproduzir quanto combater discriminações, dependendo das práticas adotadas por educadores e gestores. A formação inadequada dos profissionais da educação, a ausência de políticas inclusivas efetivas e a falta de diálogo sobre sexualidade e identidade de gênero são apontadas como fatores que perpetuam o sofrimento de estudantes LGBTQIAPN+.

Os tipos de violência identificados nos estudos incluem agressões físicas, verbais e simbólicas, como o *bullying* homofóbico, a exclusão social, a negação da identidade de gênero e a imposição de normas heteronormativas. Além disso, há menção à violência institucional, manifestada pela omissão ou pelo silenciamento das questões de diversidade sexual e de gênero no currículo escolar. Essa violência simbólica é reforçada por políticas educacionais que evitam ou excluem tais discussões, contribuindo para a marginalização de estudantes que não se enquadram nos padrões normativos.

Em resposta a essas questões, algumas escolas têm implementado ações como capacitações para professores, oficinas de diálogo sobre sexualidade, inclusão de atividades que promovem o respeito à diversidade e a regulamentação do uso do nome social para estudantes transgêneros. Essas iniciativas visam criar um ambiente mais acolhedor e seguro para todos os alunos, reconhecendo e valorizando as diferentes identidades presentes no espaço escolar.

No entanto, os autores criticam a insuficiência dessas medidas, destacando que muitas vezes elas são pontuais e não se traduzem em mudanças estruturais significativas. Apontam a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que inclua a revisão

dos currículos escolares, a formação contínua dos profissionais da educação e o comprometimento das políticas públicas com a promoção da equidade e do respeito à diversidade. Sem essas transformações, a escola corre o risco de continuar sendo um espaço de reprodução de preconceitos e exclusões, em vez de um ambiente de aprendizagem e inclusão para todos.

Nesse cenário, o papel da Psicologia Escolar torna-se ainda mais relevante. Longe de se restringir ao atendimento individualizado ou à medicalização das queixas escolares, a atuação psicológica deve se pautar por uma compreensão ampla dos processos educativos, considerando os contextos sociais, culturais e subjetivos que atravessam a experiência dos sujeitos no ambiente escolar.

A(o) psicóloga(o), ao atuar de forma articulada com a equipe pedagógica, com estudantes e famílias, pode contribuir significativamente para a desconstrução de preconceitos e para a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, justa e plural. Isso envolve o compromisso com a escuta sensível, o acolhimento das diversidades e a construção de estratégias coletivas de enfrentamento das violências, especialmente aquelas motivadas por discriminações de gênero e orientação sexual.

Logo, este estudo destaca a urgência de uma atuação psicológica que vá além do técnico, assumindo um papel político na formação. Em um cenário de intolerância crescente, a escola deve ser um espaço de resistência e, a Psicologia Escolar, ao reconhecer a singularidade dos sujeitos e promover o diálogo, contribui para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem e convivência justa.

O presente trabalho limitou-se ao levantamento bibliográfico em apenas uma base de dados; portanto, revisões mais amplas podem contribuir para a compreensão da temática. Além disso, embora as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas*,

Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+ seja um documento relevante e que confirma o compromisso da Psicologia, ainda há especificidades sobre o trabalho desse profissional nas escolas que precisam ser aprofundadas, e novas pesquisas nesse campo podem contribuir para superar essa lacuna.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. C.; TONDIN, C. F.; LEMOS, F. C. S. Corpo regulado: competências socioemocionais e sexualidades (in) visíveis na Base Nacional Comum Curricular. **Perspectiva**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98882>. Acesso em: 22 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Secretária Executiva. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Cartilha**: Perguntas e respostas sobre discriminação no trabalho. Brasília: Ministério do Trabalho, 2018. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/data/files/07/C7/6D/33/DA44A7109CEB34A7760849A8/Cartilha%20-%20Perguntas%20e%20respostas%20sobre%20discriminacao%20no%20trabalho.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- CASTRO, A. A. **Revisão Sistemática e meta-análise**. São Paulo: Usina de pesquisa, 2001. Disponível em: <https://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos, Psicólogos e Psicólogues em Políticas Públicas para População LGBTQIA+.** Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas Brasília, CFP, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas Brasília, CFP, 2019.

COSTA, J. M. de A.; GAMA, K. L. L.; DA ROCHA, W. S. O agravamento da ansiedade em adolescentes vítimas de homofobia no ambiente escolar. **Revista Contemporânea**, [s. l.], v. 3, n. 11, p. 20727-20744, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1956> Acesso em: 22 maio 2025.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, [s. l.], n. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

FIGUEIREDO, M. E. E. de; LAURINDO, V. C. de S.; MARTINS, M. Z. Jovens LGBT+ e a educação física escolar: exclusões, negociações e vias de pertencimento. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 17, n. 36, p. e20761-e20761, 2024. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revtee/article/view/20761>. Acesso em: 22 maio 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LEITE, F.; ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, D. P. dos. Atuação em Psicologia Escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 25, p. e231489, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DxvWdFqcGGtLb43v6KvTZwG/>. Acesso em: 22 maio 2022.

MATTA, T. F.; TAQUETTE, S. R.; SOUZA, L. M. B. da M.; MORAES, C. L. de. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do ensino médio do município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 37, p. e00330820, 2021. Disponível em: https://www.scielo.org/article/csp/2021.v37n11/e00330820/pt/?utm_source=researcher_app&utm_medium=referral&utm_campaign=RESR_MRKT_Researcher_inbound Acesso em: 22 maio 2025.

REIS, G. A. de D.; LAGASSE, L. V. de S.; MANTOANELLI, N. C. A padronização do pensamento negativo em relação a abordagem da educação sexual nas instituições de ensino. *In: Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Rondônia - Campus Cacoal*. Anais Cacoal (RO) IFRO, 2021. Disponível em: www.even3.com.br/anais/snctifrocampuscacoal2021. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA JUNIOR, J. A. da. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 25, n. 45, p. 173-189, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2293>. Acesso em: 25 maio 2025

SILVA, A. P. dos S.; CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; DIAS, A. F. Violência homofóbica na escola: o que revelam os discursos de professoras/es em formação continuada. **Cadernos de Educação**, [s. l.], n. 56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/7758>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, G. F. da; LIMA P. N. M. D´A.; FEITOSA, J. A. P.; NEVES, J. de A.; MACHADO JUNIOR, J. F. F. Contexto histórico, atuações e atribuições do psicólogo e orientação sexual como demanda desafiadora. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 118-130, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8116>. Acesso em: 22 maio 2025.

SILVA, G. J. da; SILVA, J. de S. Ensino de História e orientação sexual: Uma reflexão sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da Psicologia Social e da Teoria Queer. **História & Ensino**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 73-94, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26615> Acesso em: 25 maio 2025.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des) conhecimento e vivências de docentes. **Educação em Questão**, [s. l.], v. 54, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10160>. Acesso em: 17 abr. 2025.

STUCKY, J. L. **O preconceito contra diversidade sexual e de gênero em escolas públicas de ensino médio brasileiras**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7619>. Acesso em: 17 abr. 2025.

VICENTE, L. da S. A Educação Sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5559>. Acesso em: 11 abr. 2025.



12

*Ana Letícia Prestes Souza
Mariana Souza Meireles
Jessi Silva Lima*

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PSICOLOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.12

RESUMO

A partir do estudo das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) em Relações Raciais, elaboraram-se questionamentos sobre a atuação da Psicologia frente à desigualdade racial no Brasil, considerando seu histórico de legitimação do racismo. Objetivou-se, assim, evidenciar contribuições teóricas da Psicologia Antirracista para a atuação da Psicologia Escolar, de forma a contribuir para a realidade escolar. O artigo divide-se em três seções: "Psicologia Antirracista", abordando seu posicionamento enquanto ciência e profissão; "Psicologia Escolar Crítica: uma visão crítica do contexto étnico-racial no ambiente escolar", discutindo a trajetória da Psicologia Escolar e apontando suas contradições e avanços ao longo de sua história; e "Por uma Educação Antirracista", apresentando possibilidades de articulação entre ambas as áreas para a promoção de uma educação antirracista. Conclui-se que a Psicologia deve atuar de forma crítica e consciente, promovendo um ambiente escolar acolhedor das diferenças étnico-raciais.

Palavras-chaves: relações étnico-raciais; Psicologia Antirracista; educação antirracista; Psicologia Escolar Crítica; educação escolar.

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro contato com os povos europeus no século XV, africanos capturados em expedições portuguesas foram submetidos a processos de escravização. Da mesma forma, os povos originários das Américas, especialmente após a chegada dos colonizadores em 1500, enfrentaram a perda de seus territórios, a imposição do trabalho forçado e a sistemática negação de seus direitos e modos de vida (Schwarcz; Starling, 2015). Esse período foi marcado pelo colonialismo, sistema de dominação política, socioeconômica e cultural imposto pelos portugueses no Brasil a partir de 1500, baseado na exploração de recursos naturais, na escravização de indígenas e africanos e na produção de riquezas para a metrópole. Esse sistema não apenas organizou a colônia, como também lançou as bases das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira (Schwarcz; Starling, 2015).

O escravismo, vivenciado no período colonial, pode ser definido como um processo marcado pela dominação e opressão de negros e indígenas, submetidos à escravização sob a justificativa de serem inferiores e diferentes. Esse termo designa o aspecto social do processo de escravização, diferentemente do termo escravidão, que pressupõe um processo natural, como se a condição de escravizado fosse inerente ao nascimento (CFP, 2017). Como destaca Souza (1983, p. 19), “[...] ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”. Embora a abolição tenha ocorrido em 1888, as populações negra e indígena continuaram a ser negligenciadas e silenciadas na sociedade, sem acesso efetivo à inserção social e a direitos básicos, como moradia, saúde e educação.

Ribeiro (2019) destaca como dispositivos legais estabelecidos durante e após o escravismo – como a Lei de Terras de 1850,

que dificultou o acesso à terra ao transformá-la em mercadoria –, a restrição ao acesso à educação e a falta de inserção social da população negra recém-“liberta” contribuíram para a manutenção de processos discriminatórios racistas que repercutem até hoje. Isso pode ser observado nas dificuldades de acesso a serviços públicos, como saúde e educação, representando uma falha na elaboração e na execução de políticas públicas voltadas ao atendimento dessas populações.

Esse cenário é a expressão do racismo enquanto estrutura que sustenta a ideologia pautada na noção da existência de raças superiores e inferiores. Raça é compreendida aqui como uma noção ideológica utilizada como critério social, que exerce funções simbólicas na distribuição de papéis e posições sociais, tendo a raça branca, de matriz europeia, como detentora de privilégios, e a negra como inferiorizada, oprimida e explorada (Souza, 1983). O racismo manifesta-se, cotidianamente, em três níveis: o institucional, expresso no tratamento diferenciado entre pessoas brancas e negras em instituições de ensino, saúde, entre outras, bem como no acesso ao poder institucional e às políticas públicas; o interpessoal, presente nas relações verticais e horizontais entre familiares, casais e amigos, por meio de ações explícitas ou implícitas nas práticas sociais; e o pessoal ou internalizado, manifestado em condutas decorrentes de representações sociais discriminatórias naturalizadas no cotidiano (CFP, 2017).

Essa normalização do racismo no dia a dia está relacionada, intrinsecamente, ao mito da democracia racial, que decorre da falsa ideia de que há uma relação harmoniosa, igualitária e democrática entre pessoas pretas e brancas, sem a existência de preconceito ou discriminação racial (CFP, 2017). Fernandes (2008) destaca que o mito disseminava a ideia de que as desigualdades de acesso a direitos decorrem do próprio capitalismo, da competição no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da possibilidade de acesso à educação, à saúde de qualidade, encobrindo e justificando o racismo implícito nas estruturas sociais que dificultam as condições de acesso

a direitos básicos do cidadão brasileiro, configurando-se como um processo histórico longo que ainda permite ver suas consequências nos dias atuais.

Vale ressaltar que o racismo se manifesta nos diferentes contextos de forma implícita e explícita, pois trata-se de um problema estrutural na sociedade brasileira e provoca atravessamentos principalmente no contexto educacional. No contexto escolar, as repercussões dessa dinâmica étnico-racial vão se manifestar nas relações entre os estudantes, entre estudantes e equipe escolar, além das dinâmicas institucionais, que também são peças importantes nesse processo, desencadeando relações permeadas por práticas racistas. Isso se manifesta tanto na omissão dos conteúdos sobre a história dos povos africanos nos currículos escolares quanto nas formas de tratamento no ambiente escolar, como a ideia pejorativa de crianças negras serem “crianças-problema” (CFP, 2017). Todos esses processos dificultam a vivência, o acesso e a permanência dos negros em espaços acadêmicos, impactando-os de forma direta nos processos educacionais.

Compreende-se, a partir disso, que há repercussões psicossociais na população negra, na formação de sua identidade em uma sociedade extremamente racista que reitera processos cotidianos violentos de subalternização dessa população. A Psicologia, nesse cenário, torna-se um conhecimento necessário para compreender e intervir nos fenômenos sociais e psicológicos muitas vezes silenciados e que geram sofrimento psíquico. Enfatiza-se que a Psicologia precisa ter um posicionamento crítico e antirracista sobre a temática, visto que, historicamente, teve um posicionamento eugenista, branco, colonialista e eurocêntrico, que legitimou e validou cientificamente as teorias eugenistas discriminatórias e o racismo (CRP/SP, 2022).

Urge-se uma Psicologia com compromisso ético-político com as questões étnico-raciais, compreendendo como suas teorias e práticas podem contribuir para uma Psicologia Antirracista, frente

ao racismo vivenciado todos os dias pelas pessoas pretas e pardas em diversos contextos, dando destaque ao ambiente escolar, com ciência de como suas práticas afetaram as representações sociais do negro e como isso repercute no cotidiano escolar (CFP, 2017). Dessa forma, ao investigar as potencialidades das práticas da Psicologia Antirracista, há a possibilidade de pensar contribuições dessa abordagem para a Psicologia Escolar Crítica, no fortalecimento de uma educação que leve em consideração a dimensão étnico-racial no contexto escolar e em seus processos educativos.

Portanto, o presente trabalho busca entender as contribuições da Psicologia Antirracista para o fortalecimento da atuação da Psicologia Escolar na defesa de uma educação que acolha as diferenças étnico-raciais, a partir de pressupostos teóricos e práticos para uma Psicologia Antirracista (CRP/SP, 2022), da Psicologia Escolar Crítica (Patto, 2022) e das resoluções e normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2002), que definem os princípios éticos da profissão diante do racismo presente em toda a estrutura social. Destaca-se de que maneira a Psicologia justificou processos discriminatórios na educação, como a teoria da carência cultural (Patto, 2022), e de que forma ela está contribuindo, ou não, para um ambiente escolar que favoreça uma Educação Antirracista.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico, desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas no banco de dados do Google Acadêmico, com foco em produções teóricas da Psicologia no campo da Psicologia Escolar Crítica e do racismo. Foram utilizados os descritores "Racismo", "Psicologia", "Psicologia Escolar", "Educação" e "Relações Étnico-Raciais", buscando produções que abordssem tanto a contextualização histórica do racismo no Brasil quanto

a formação da Psicologia e da educação no contexto brasileiro, além das Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia para atuação da Psicologia nas relações étnico-raciais.

PSICOLOGIA ANTIRRACISTA: A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA FRENTE AO RACISMO E AO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL

No Brasil, houve, inicialmente, no campo da Psicologia, uma inserção de teorias científicas atreladas aos ideais racistas, desde seu surgimento no contexto brasileiro, como forma de lidar com os problemas que surgiram em uma sociedade recém-organizada do período pós-escravista (Santos; Schucman; Martins, 2012). A partir desse período, surgiu a necessidade de saberes capazes de oferecer uma interpretação mais funcional da relação entre o ser humano e a sociedade, contribuindo para a organização social nos campos da saúde, da educação e do trabalho, entre outros (Antunes, 1998 *apud* Santos; Schucman; Martins, 2012).

Partindo disso, a Psicologia teve seu nascimento no Brasil fortemente influenciado pelos princípios eugenistas importados da Europa e dos Estados Unidos, pautando-se principalmente no darwinismo social, com a aplicação da teoria de Darwin à dinâmica social humana (Patto, 2022). Essa concepção fundamentou a delimitação de diferenças, a seleção dos considerados mais “aptos” e a marginalização dos menos “aptos”, desconsiderando aspectos sociais e culturais para focar somente no âmbito biológico. Tal processo resultou em uma “[...] biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas” (Patto, 2022, p. 80).

Essa lógica eugenista, quando aplicada no contexto brasileiro, influenciou a forma como a sociedade passou a lidar com as questões étnico-raciais, impactando a maneira como o negro e o indígena eram tratados socialmente (Santos; Schucman; Martins, 2012).

Inserida e construída nesse mesmo contexto histórico, a Psicologia acabou por se constituir como uma ciência que justificou desigualdades sociais, não por um aspecto histórico, mas sim biológico (Patto, 2022). Isso repercutiu na produção teórico-metodológica e em práticas de saúde com teor racista, que desenharam a população negra de forma pejorativa, discriminatória e inferiorizada em relação à população branca, contribuindo, assim, para legitimar e validar estereótipos negativos e práticas discriminatórias contra essa população (CFP, 2017).

Partindo dessa representação social do negro, observaram-se impactos subjetivos e comportamentais na sociedade, à medida que a cultura dominante promoveu um projeto de embranquecimento dos traços negros e indígenas, apagando identidades e violentando subjetividades (Santos; Schucman; Martins, 2012). Essa perspectiva reforçava a ideia de que haveria uma predeterminação biológica que tornaria os negros inferiores aos brancos, o que refletiu na construção da identidade social e subjetiva dos negros no Brasil.

Essa ideologia racista atravessou historicamente os serviços em saúde, retratados principalmente nas políticas públicas de saúde, por meio da negligência em relação à população negra e da falta de investimentos no enfrentamento de doenças mais prevalentes nesse grupo (CFP, 2017). Nesse contexto, destaca-se que o racismo estrutural não somente impacta o acesso à saúde, mas também os processos de adoecimento dessa população, tanto psicológico quanto físico, ao dificultar o acesso a cuidados integrais, evidenciando o reflexo do racismo nas condições de vida e no acesso a direitos humanos.

Diante desse cenário, ao longo do tempo surgiram movimentos sociais em resposta às demandas da sociedade brasileira, destacando-se entre eles o Movimento Negro. Esse movimento teve início na Primeira República e teve seu surgimento consolidado em 1978, trazendo consigo um posicionamento público e político contra o racismo, atuando por meio da formação de centros de luta

e resistência e do estabelecimento de uma identidade étnico-racial específica do negro, afrocentrada e não miscigenada de pardos e pretos. O movimento reúne um histórico de lutas e conquistas representadas em legislações e normas que foram sendo implementadas como forma de combate e de posicionamento contrário ao racismo (CFP, 2017).

Essas mobilizações contribuíram para que a Psicologia questionasse seu papel, refletindo de que forma suas práticas foram sendo utilizadas de forma discriminatória e qual seu compromisso ético-político com uma população inserida em uma sociedade extremamente racista e violenta (CFP, 2017). Assim, o Movimento Negro trouxe contribuições para a Psicologia na luta antirracista, na medida em que trouxe discussões políticas e psicológicas sobre o racismo, o sexismo e o classismo, compreendendo que essas interseccionalidades atravessam o cotidiano dos sujeitos e impactam diretamente a formação de sua subjetividade.

Dentro desse contexto de reposicionamentos da Psicologia brasileira, o Conselho Federal de Psicologia aprovou, em 2002, a resolução CFP N.º 018/2002, ao assumir um posicionamento contra o racismo. O documento estabelece normas para a profissão de forma crítica, questionando as práticas, veladas ou explícitas, que corroboram a manutenção do racismo. Assim, a partir da Resolução CFP nº 018/2002, estabelecem-se normativas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial, baseando-se na legislação brasileira que criminaliza o racismo, conforme o art. 5º, XLII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.716 de 1989, a qual "[...] define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor", e no Código de Ética Profissional das(os) Psicólogas(os) (CFP, 2022, p. 7).

Esses avanços e questionamentos críticos no campo da Psicologia trouxeram a necessidade de uma Psicologia Antirracista, comprometida com um posicionamento não conivente com

as práticas discriminatórias e preconceituosas de uma realidade brasileira que tem o racismo estrutural permeando todas as relações, principalmente por estar diante de uma sociedade que é diversificada étnica e racialmente, enfatizando-se, a partir disso, que as teorias e práticas psicológicas precisam “[...] reconhecer os diferentes costumes e estilos de vida existentes, assim como as crenças e relações com os territórios que determinam as diferentes subjetividades que compõem o povo brasileiro” (CFP, 2022, p. 7).

Diante disso, é papel da Psicologia, portanto, trabalhar as identidades raciais negras de forma positiva, desconstruindo preconceitos raciais e práticas discriminatórias que muitas vezes estão implícitas no cotidiano das pessoas negras e que são normalizadas, trazendo implicações psicossociais. Práticas como estudos focais com leituras, palestras e eventos que trazem a temática do racismo, das relações étnico-raciais, do branqueamento e da branquitude no contexto brasileiro, durante a formação e atuação, são possibilidades para que os psicólogos ampliem sua compreensão sobre a problemática evidenciada ao longo deste capítulo (CFP, 2022).

PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA: UMA VISÃO CRÍTICA DO CONTEXTO ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Compreende-se que o espaço escolar, historicamente, é uma instituição que assume um papel produtor e reproduzidor das contradições sociais, das desigualdades e preconceitos da sociedade, espaço este que foi atravessado por teorias para justificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao invés de voltar um olhar crítico à própria instituição (CFP, 2019). Diante desse panorama, a Psicologia foi uma área que foi se constituindo concomitantemente com a educação no Brasil, na medida em que seu conhecimento foi sendo utilizado no ambiente escolar através de instrumentos e testes psicológicos para verificar a aptidão escolar individual de cada um (Patto, 2022).

O desdobramento da Psicologia acompanhou o desenvolvimento da educação no Brasil, passando por mudanças históricas, tendo seus conhecimentos psicológicos atravessados por um viés racista, ao atuar de forma discriminatória com as crianças negras, definindo-as como “crianças-problema”, que inicialmente tiveram um papel tradicional e higienista para apontar, classificar e justificar os processos de aprendizagem por meio da psicometria, para uma atuação mais crítica e integrada ao contexto escolar, entendendo a escola como uma instituição que também reproduz as contradições da sociedade (CFP, 2017).

Esse preconceito é sustentado pela teoria da carência cultural, a qual possui a crença de que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem relacionados à classe social e a grupos étnicos específicos ocorrem devido à baixa dimensão intelectual e cultural desses grupos, sem considerar o contexto histórico, socioeconômico e político da sociedade em que esses grupos estão inseridos (Patto, 2022). Produz-se e fortalece-se, a partir disso, uma discriminação racial contra crianças e adolescentes negros, sem inter-relação com outros fatores que atravessam o processo de aprendizagem, como o contexto escolar e as relações interpessoais ali presentes, negligenciando-os e taxando-os como problemáticos e justificando uma “incapacidade de aprender” de crianças em contexto de vulnerabilidade socioeconômica e/ou por questões étnico-raciais.

É necessário compreender os desdobramentos da Psicologia no contexto escolar e como suas práticas foram utilizadas para corroborar com preconceitos contra alunos que têm dificuldades na aprendizagem, impactando seu desempenho, sua convivência e permanência nas escolas. Antunes (2008) sistematizou os diferentes momentos históricos da Psicologia Escolar, iniciando com o período da colonização até as crises da Psicologia Escolar, até uma Psicologia Escolar Crítica.

A Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem um histórico que estabelece relação com o período de colonização no país, o qual, no início, buscava responder às necessidades da alta sociedade, que representava as ideias de dominação e marginalização de grupos considerados inferiores, desenvolvendo estudos sobre manipulação do comportamento, aprendizagem, personalidade e outros. No início do século XX, a Psicologia começou a se firmar como uma disciplina acadêmica, estabelecendo uma relação estreita com a educação brasileira, influenciada por correntes como o behaviorismo, que buscavam aprimorar o processo de aprendizagem. A década de 1960 foi marcada pela regulamentação da profissão do psicólogo e pelo estabelecimento e reconhecimento da Psicologia Educacional como uma área específica, assim se ramificando para o desenvolvimento de estudos sobre atuação clínica e organização do trabalho (Antunes, 2008).

Então, na década de 1970, a Psicologia Escolar passou por um período de críticas significativas em relação à sua abordagem predominante, que era fortemente influenciada por modelos clínicos e terapêuticos. Essa abordagem frequentemente reduzia queixas educacionais a aspectos psicologizantes, desconsiderando fatores sociais, culturais e pedagógicos que influenciam o processo de aprendizagem. As críticas surgiram tanto de pedagogos quanto de psicólogos, que argumentavam que essa visão era limitada e não atendia às complexidades do ambiente educacional. Como resultado, começou um movimento em direção a uma prática mais integrada e contextualizada, que buscava considerar as realidades sociais dos alunos e promover uma educação mais inclusiva e equitativa (Antunes, 2008).

Destaca-se um reflexo das ideias colonialistas presentes na educação, que dificulta que a educação seja mais inclusiva, acabando por ficar limitada pelas práticas excludentes que são perpetuadas pela sociedade, como resposta a um racismo estrutural ainda muito presente. O racismo estrutural se manifesta, então,

na relação entre os diversos atores escolares, traduzindo-se em práticas que criam barreiras para o desenvolvimento de estudantes negros, reforçando desigualdades.

Diante disso, destaca-se que a Psicologia enquanto área de atuação dentro do âmbito escolar, deve se posicionar de forma crítica e não neutra em relação a temas como relações étnico-raciais, violência e preconceitos como o racismo (CFP, 2019). Patto (2022) traz contribuições da Psicologia Escolar Crítica que vão em contraponto a essa Psicologia que historicamente justificou as dificuldades de aprendizagem dos alunos e utilizou seus conhecimentos de forma distanciada e descontextualizada do âmbito social, econômico, político e cultural. Parte-se, portanto, da necessidade de articulação da Psicologia Escolar Crítica com a Psicologia Antirracista para atuar diante de contextos racistas, para uma Educação Antirracista.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A escola tem como principal objetivo promover a transmissão do arcabouço cultural desenvolvido pela sociedade, sendo um espaço para humanização com práticas determinantes no avanço dos sujeitos que ocupam o ambiente escolar (Antunes, 2008). O espaço escolar assume um papel muito importante na formação da identidade do ser humano, configurando-se como um espaço que promove o desenvolvimento humano, devendo ter a necessidade de discutir sobre o racismo, a diversidade e as relações étnico-raciais, pois "[...] trabalhar com os estudantes suas origens, é uma forma de entender quem somos, onde estamos, para onde vamos, representando o ser e estar no mundo" (Feldmann; Guzzo, 2021, p. 8).

Abordar assuntos que contextualizam os povos africanos, a cultura afro-brasileira e sua formação identitária no Brasil assume um papel importante no combate ao racismo. Destaca-se, com isso, a sanção da Lei nº 10.639/03, que definiu a obrigatoriedade

da inclusão do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”, abordando estudos sobre a história da África, as resistências e lutas da população negra no Brasil, a cultura negra brasileira e seu papel na formação da sociedade nacional no currículo oficial das redes de ensino (Brasil, 2003).

Assim, abordar essa temática no ambiente escolar é uma forma de enfrentamento da ausência de discussões sobre o tema que atravessa cotidianamente os estudantes negros, pois, ao não se aprofundar sobre o tema ou seus referenciais teóricos, acarreta dificuldades para professores e gestores reconhecerem os casos de racismo e de como agir diante deles, o que pode contribuir com a continuidade dos casos de discriminação racial que passam a ser mais recorrentes e normalizados nos espaços escolares. O reflexo disso se dá nas relações escolares entre alunos e entre alunos e professores, que perduram e impactam diretamente os estudantes negros, psicologicamente, no desempenho escolar, na participação em grupos de colegas, afetando toda a trajetória escolar.

Nesse sentido, 54% dos professores da educação básica não conseguem reconhecer casos de discriminação racial. A percepção de professores autodeclarados brancos em relação aos casos de racismo nas salas de aula também é relevante de se considerar, pois 48% relatam ter visto casos de discriminação racial, mas 21% não souberam o que fazer diante desses casos, enquanto, com docentes negros, 56% perceberam casos de discriminação racial e apenas 9% não souberam o que fazer (Palhares, 2024). Esses dados indicam uma naturalização do racismo presente no espaço escolar e que repercute na trajetória escolar e nas relações professor-aluno, em que o docente pode estar reproduzindo práticas discriminatórias com discentes negros.

Compreendendo esse cenário, a Psicologia, enquanto campo de conhecimento que se construiu em articulação com o desenvolvimento das escolas e da educação brasileira, traz em seu

arcabouço teórico um histórico de lutas, legislações e ações voltadas ao combate ao racismo, embora muitas dessas proposições não se efetivem na prática, o que evidencia uma atuação ainda superficial e, em certa medida, ausente da Psicologia no enfrentamento do racismo em seu contexto de atuação nas escolas. Nas Referências Técnicas para Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), por exemplo, ao se pesquisar os termos “racial”, “racismo” e “relações raciais”, não se encontram ocorrências no corpo teórico nem em seus eixos temáticos, havendo apenas uma referência ao racismo presente na educação:

[...] demarcar posicionamentos em defesa da não neutralidade da educação, da valorização e autonomia docente, da escola como espaço privilegiado para reflexões sobre relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, afirmando as contribuições do trabalho da psicologia nestes assuntos e na desconstrução de violências, tais como o machismo, a LGBTfobia, o racismo, sexismo (CFP, 2019, p. 26).

Apesar disso, observa-se, ainda que de forma mínima, um movimento de profissionais da saúde e da educação que enfrentam esse cenário estrutural do racismo. Mesmo diante da necessidade e das críticas à falta de um posicionamento efetivo da Psicologia no enfrentamento do racismo, ainda se identificam fragilidades nas ações que considerem a dimensão étnico-racial presente nas relações escolares. Assim, o posicionamento da Psicologia acerca das relações étnico-raciais no contexto escolar, da presença do racismo e de seus impactos na educação e nas subjetividades ainda se mostra superficial.

Apesar das contribuições teóricas da Psicologia Escolar para a compreensão do fracasso escolar, que se apresenta de forma superficial e preconceituosa, não se observa uma discussão específica sobre o racismo e as violências decorrentes da discriminação racial nos ambientes escolares. Dentre elas, destacam-se

o julgamento individual e a culpabilização do estudante negro por não atingir as expectativas de rendimento escolar de forma plena e esperada dentro dos moldes excludentes e padronizados das escolas. Esse rendimento também está atrelado à saúde mental, ao se observar a subjetividade do aluno negro pouco valorizada, discriminada e invalidada.

É importante frisar que, apesar de apresentar um olhar mais crítico sobre as relações nas instituições, com ênfase nas relações escolares e nos preconceitos cotidianos, a Psicologia Escolar não foca especificamente no racismo sofrido por estudantes negros (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020). Urge, diante disso, refletir sobre como essas crianças e adolescentes são visualizados e assistidos (ou não) pela comunidade escolar e, em geral, a partir de uma perspectiva étnico-racial, visto que muitas dessas práticas são veladas, silenciadas ou mascaradas e atravessam a integridade humana, como no caso do racismo estrutural, o qual parece ser naturalizado e ignorado por não ser explícito, direto ou nítido.

Esse silenciamento das violências minimiza as experiências racistas ao deixar de nomear as agressões simbólicas e concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Os profissionais que atuam na educação podem, mesmo sem intenção, reforçar esse processo, afetando a autoestima e a construção identitária desses estudantes. Isso compromete a construção de um ambiente seguro, essencial para o aprendizado, o desenvolvimento humano e o senso de pertencimento.

Destaca-se, a partir disso, que, diante da elaboração e dos avanços nas discussões e práticas em Psicologia, em meio a condutas redutoras ao longo dos anos de sua constituição, faz-se de suma importância um olhar integral e humanizado para esses jovens negros em idade escolar. Questiona-se, diante desses avanços, “[...] o que a psicologia, cujas ações e conceitos de subjetivação universais trazem as marcas do embranquecimento no Brasil, pode fazer? [...]” (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020, p. 99). O que a Psicologia tem

feito nas escolas? Como tem contribuído para o enfrentamento do racismo no contexto escolar? E de que forma pode aprimorar sua atuação para contribuir com um ambiente escolar promotor e defensor da diversidade racial e étnica?

Diante disso, urge uma atuação crítica e antirracista da Psicologia Escolar dentro dos espaços escolares, a partir do aporte teórico e das críticas que a Psicologia Escolar Crítica vem construindo para uma atuação mais concreta e objetiva, incorporando também os pressupostos de uma Psicologia Antirracista, debruçando-se sobre temas importantes como embranquecimento, discriminações raciais e relações étnico-raciais. A partir disso, é necessário promover práticas antirracistas nas instituições escolares, visto que se trata de um dos ambientes em que crianças e adolescentes convivem por vários anos de suas vidas, e é nele que se constroem relações inter e intrapessoais, processos identitários e de pertencimento a grupos.

A partir desse cenário, é possível evidenciar as diversas lacunas presentes nesse sistema que, embora apresente leis, dados, pesquisas e discussões sobre o racismo e os impactos dessa violência na escola, ainda produz esforços insuficientes para enfrentar essa realidade. Tais iniciativas não conseguem alcançar a complexidade das experiências dos estudantes negros no ambiente escolar, perpetuando um cenário de exclusão, negligência e discriminação, tanto por parte de estudantes não negros quanto da equipe escolar, impactando diretamente a subjetividade desses estudantes. Esse cenário evidencia, de forma clara, a necessidade de um posicionamento e de uma atuação da Psicologia nesses espaços de modo mais objetivo, por meio da criação de espaços que promovam a discussão sobre o racismo vivenciado no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do documento *Relações Raciais: Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os)* (CFP, 2017), observou-se a necessidade de discorrer sobre a possibilidade de a Psicologia Antirracista contribuir para o combate a práticas marginalizantes no âmbito escolar, partindo dos pilares da Psicologia Escolar Crítica. Destaca-se a urgência de uma atuação crítica e antirracista da Psicologia Escolar no enfrentamento do racismo dentro do ambiente educacional. A escola, como espaço de construção identitária e de desenvolvimento humano, não pode mais ignorar nem negligenciar o reconhecimento e a intervenção diante de práticas discriminatórias que impactam diretamente a saúde mental e o desempenho de estudantes negros.

Dessa maneira, entende-se que a Psicologia deve utilizar suas práticas a favor da identificação e do combate aos casos de racismo presentes no contexto escolar, trazendo a temática para debate e contribuindo para a desconstrução de ideais racistas instituídos no espaço escolar, para, a partir de então, elaborar estratégias juntamente à equipe escolar (CFP, 2022). Para tanto, é necessário que psicólogos(as) escolares abandonem posturas neutras e omissas e assumam um papel de defesa dos direitos humanos, utilizando os pilares da Psicologia Escolar Crítica e de uma Psicologia Antirracista, somando a essa abordagem práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem ainda mais a diversidade étnico-racial.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico introdutório acerca da temática exposta, com contextualizações e caminhos possíveis para a Psicologia, visando adequar suas práticas atuais e suprir lacunas que impactam os estudantes. Assim, essa é uma proposta inicial que pode ser desenvolvida a partir dos materiais e contribuições teóricas da Psicologia já existentes, com vistas a superar as lacunas presentes. A Psicologia, ao reconhecer sua história e suas

limitações, deve se comprometer com a construção de práticas que promovam a equidade e combatam todas as formas de violência; dessa forma, evidencia-se como a Psicologia Antirracista pode contribuir para a Psicologia Escolar Crítica no enfrentamento da discriminação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, [s. /], v. 12, p. 469-475, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 04 nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os)**. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP Nº 018/2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, DF: CFP, 2002.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Psicologia antirracista. **Revista do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**, São Paulo, n. 199, jan./fev./mar. 2022.

FELDMANN, M.; GUZZO, R. S. L. Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia. **Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/58343>. Acesso em: 03 dez. 2024.

FERNANDES, F. O mito da "democracia racial". In: FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, L. R. de; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. de O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 72 (no.spe.), p. 94-108, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300008. Acesso em: 07 nov. 2024.

PALHARES, I. Mais da metade dos professores já presenciou casos de racismo em sala de aula. **Folha de São Paulo**, 17 set. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/09/mais-da-metade-dos-professores-ja-presenciou-casos-de-racismo-em-sala-de-aula.shtml>. Acesso em: 09 out. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 29 mar. 2026.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, A. de O. dos; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 166-175, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, N. S. Antecedentes históricos da ascensão social do negro brasileiro: a construção da emocionalidade. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



13

*Ana Paula Ferreira de Sousa
Bruno de Oliveira Figueiredo*

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA: ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.13

RESUMO

A alfabetização é um marco fundamental no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel crucial na comunicação e na interação social. Contudo, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa jornada apresenta desafios específicos. Assim, o presente capítulo busca explorar a relação entre alfabetização, inclusão e TEA, destacando as dificuldades enfrentadas e as estratégias eficazes para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. Como base teórica, utilizam-se os estudos de Soares (2021) e Gaiato (2018). A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir da análise de livros, artigos, revistas, monografias e outros documentos relevantes sobre o tema. Salienta-se que os materiais foram coletados em plataformas digitais, como *Google Acadêmico*, *SciELO*, repositórios universitários e bibliotecas físicas e digitais. A análise dos materiais indica uma lacuna no processo de alfabetização de crianças com autismo que, embora tenham ocorrido avanços, ainda demanda maior investimento em políticas públicas voltadas para essa necessidade, além da criação de estratégias que promovam uma alfabetização mais inclusiva. Outro ponto que merece atenção é a necessidade de formação de professores para a inclusão escolar de crianças com TEA, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre práticas pedagógicas que assegurem o pleno desenvolvimento dessas crianças no ambiente educacional.

Palavras-chave: alfabetização; crianças; TEA; inclusão.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma categoria introduzida no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), caracterizada pela presença de alterações comportamentais, principalmente no que tange às dificuldades de interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

No que se refere à inclusão de alunos com TEA, vale destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece não apenas que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas também que devem ser disponibilizados recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

A referida política configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito à educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Nessa perspectiva, a escola passa a ser um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos em suas diferenças.

Assim, a escola inclusiva reúne, em seu espaço educacional, “os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

Ainda segundo os mesmos autores:

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (Rapoli *et al*, 2010, p. 14).

Desse modo, a prática pedagógica é determinada pela forma como os alunos são compreendidos, e o professor, a partir dessa compreensão, poderá contribuir para a aprendizagem do aluno com TEA. Por isso, ao adotar uma concepção de ensino voltada à homogeneidade, ou seja, na qual todos aprendem da mesma forma, o professor busca enquadrar o aluno com deficiência ou transtornos em padrões preestabelecidos, o que pode repercutir negativamente em sua aprendizagem.

Assim, as discussões apresentadas no decorrer deste trabalho pretendem trazer reflexões sobre a inclusão e a alfabetização escolar de estudantes com TEA na escola comum, isto é, no contexto escolar regular. Nesse sentido, as discussões e reflexões se fazem presentes devido ao fato de que a escola necessita oferecer uma educação que ultrapasse a matrícula escolar, pois esta não garante que a inclusão escolar seja efetivada.

Nesse sentido, é preciso questionar: como se configura a alfabetização e a inclusão escolar de estudantes com TEA? A partir desse questionamento, busca-se, no decorrer deste capítulo, respondê-lo por meio de uma revisão bibliográfica realizada em plataformas digitais para a coleta de documentos que abordam a temática

que alicerça este trabalho. Cabe dizer que os materiais coletados passaram por uma leitura analítica, a fim de verificar quais poderiam compor as discussões deste capítulo sobre a alfabetização e a inclusão de alunos autistas.

Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios da alfabetização e da inclusão de crianças com TEA. Como objetivos específicos, busca apresentar os conceitos de alfabetização e inclusão, conceituar o TEA, caracterizar as crianças com TEA e discutir a alfabetização e a inclusão de alunos autistas.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO

A alfabetização é um dos momentos mais importantes na vida de um sujeito, seja por sua significância, seja pela trajetória que esse sujeito poderá trilhar ao longo da vida, a partir da qual poderão se desencadear outros elementos capazes de contribuir, de alguma forma, para a continuidade (ou não) de seu processo formativo.

Nesse contexto, a autora Magda Soares conceitua a alfabetização como:

Processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página;

a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p. 27).

O processo de alfabetização não se limita ao ato de ler e escrever, pois transcende tais premissas, haja vista que implica ler e escrever o mundo. Ou seja, a criança precisa ser estimulada a desenvolver sua capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. Por isso, a alfabetização não pode ser vista como um processo restrito à aprendizagem da leitura e da escrita; é crucial pautar os processos alfabetizadores em bases que permitam ao educando ser um agente ativo no mundo, desenvolver pensamento crítico e atuar diante das demandas sociais.

Convém dizer que a alfabetização está preconizada na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 214, que estabelece:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam:

I - erradicação do analfabetismo (Brasil, 1988).

Nesse sentido, embora a lei não trate diretamente da alfabetização, percebe-se a preocupação do legislador em garantir a erradicação do analfabetismo no país, o que implica, necessariamente, a alfabetização dos cidadãos brasileiros. Ainda sobre essa temática, o PNE (2014) estabelece metas a serem alcançadas em um período determinado, entre as quais se destaca a alfabetização das crianças em tempo hábil.

Os dados apresentados evidenciam a ineficácia do processo de alfabetização das crianças brasileiras na idade adequada. Sendo assim, o PNE estabelece como meta o envolvimento de todos os componentes curriculares, dispondo que:

Assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (Brasil, 2015).

Desse modo, entre as iniciativas relacionadas à alfabetização, o PNE também estabelece que:

Em consonância com essas deliberações, essa meta do PNE determina a necessidade de 'alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.' Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2015).

Ademais, no que se refere à alfabetização na idade certa, é importante destacar as orientações da BNCC (2017), que também estabelece objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização das crianças brasileiras:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017).

Acrescenta-se que a BNCC apresenta etapas de (de)codificação relativas à alfabetização, a saber:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2017).

Nesse contexto, embora a LDB (1996) não faça menção direta ao processo de alfabetização, destaca a erradicação do analfabetismo, o que não implica apenas a alfabetização de crianças, mas a dos brasileiros de forma geral. Isto é, a lei atende às necessidades, cabendo ao poder público a responsabilidade de aplicá-la de forma consciente e efetiva.

A par disso, a alfabetização precisa ser planejada e acompanhada por políticas que promovam o acesso de todas as crianças de forma igualitária. Por isso, o processo alfabetizador, seja de crianças com ou sem deficiência, deve ser respaldado por políticas públicas e planejamento adequado para que, de fato, todas as crianças, sem distinção, adentrem o mundo da leitura e da escrita em sua totalidade, isto é, não como meras ouvintes ou falantes, mas como sujeitos ativos na sociedade.

Importante dizer que, no processo de alfabetização de crianças autistas, a inclusão é fator somativo para o desenvolvimento desses estudantes, ou seja, as práticas pedagógicas precisam estar alicerçadas na inclusão, pois assim será possível contribuir com a alfabetização e a socialização dos alunos autistas.

Vale dizer que o TEA é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento, influenciando a comunicação, a interação social e os comportamentos. Em um cenário inclusivo, as crianças com TEA têm a oportunidade de participar ativamente da comunidade escolar, desenvolvendo-se de maneira integral e contribuindo para um ambiente mais diverso e enriquecedor.

Sendo assim, a escola desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, constituindo-se como um espaço em que as crianças aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores como empatia, respeito e compreensão. Ao acolher crianças com TEA, as instituições educacionais contribuem para a construção da aceitação da diversidade e para a superação dos estigmas associados às diferenças (Gonzaga, 2019).

Corroborando essa perspectiva, Sica (2021) destaca que um aspecto fundamental da inclusão de crianças com TEA é o reconhecimento de suas habilidades e potencialidades individuais. Afinal, cada criança é única, e isso inclui as crianças com TEA. A implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno é essencial para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante. Nesse processo, professores, em conjunto com equipes multidisciplinares, desempenham um papel central na adaptação dos métodos de ensino, garantindo que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades.

Além disso, é importante criar espaços inclusivos não apenas no contexto acadêmico, mas em toda a comunidade, já que a inclusão social das crianças com TEA vai além dos limites da escola e permeia atividades extracurriculares, espaços públicos e interações cotidianas. Nesse contexto, o apoio contínuo dos pais, dos amigos e da sociedade em geral é fundamental para garantir que essas crianças se sintam aceitas e integradas em todas as áreas de suas vidas.

Em última análise, a inclusão e a alfabetização de crianças com TEA representam um investimento na construção de uma sociedade mais justa, tolerante e diversa. Ao proporcionar oportunidades iguais para todas as crianças, independentemente de suas características individuais, promove-se um ambiente em que cada uma possa alcançar seu pleno potencial e desenvolvimento. Por fim, a inclusão constitui um caminho para a construção de um futuro mais inclusivo, no qual a diversidade seja compreendida como uma força, e não como uma limitação.

TECENDO DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E AUTISMO

Se o processo de alfabetização de crianças sem deficiência já se configura como um momento que exige extremo cuidado para a apreensão e a aquisição da leitura e da escrita, no caso das crianças com TEA esse processo demanda atenção ainda mais específica. Sobre a alfabetização, Soares (2020, p. 56) declara que "é preciso reconhecer que determinar as propriedades, os atributos, as condições que constituem a qualidade da alfabetização é tarefa extremamente difícil". O processo de alfabetização exige que a escola disponha dos mecanismos necessários ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, Soares (2021, p. 57) explica que deve ser considerada a:

[...] alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo, o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates, a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo.

Assim, depreende-se que o processo de alfabetização de estudantes com TEA demanda um cuidado ainda maior,

considerando os diferentes estágios que um estudante autista pode apresentar. No que se refere à Educação Inclusiva (doravante EI), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, doravante PNEPEI) estabelece que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Ainda na perspectiva da EI, a PNEPEI considera que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008).

Assim sendo, a EI oportuniza que todos, sem exceção ou discriminação, frequentem os espaços escolares como um sistema social. O TEA, conforme definido pelo DSM-5, caracteriza-se por déficits em dois domínios centrais: "1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades" (DSM-5, 2014, p. 841).

Desse modo, os déficits mencionados podem acarretar dificuldades no processo de alfabetização de estudantes autistas. Nesse sentido, Bastos (2017, p. 2) aduz que:

O trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente

que leve em conta um aluno que não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional. Sabemos que isso apresenta-se como um enigma e um grande desafio para os educadores: afinal, como ensinar a quem não tem curiosidade, a quem não demanda saber do professor?

É um fato irrefutável que a escola deve se constituir como um espaço acolhedor, no qual o estudante autista tenha acesso, assim como os demais, a atividades que favoreçam uma aprendizagem voltada às suas necessidades e dificuldades, de modo a saná-las. Sobre a alfabetização de estudantes com autismo, Bastos (2017, p. 2) afirma que:

A ênfase que o campo escolar dá aos aspectos do desenvolvimento (muitas vezes tomados como exclusivamente determinados no âmbito biológico) inviabiliza que um professor tome como aluno uma criança com TEA e vislumbre a possibilidade de alfabetizá-la, pois a vê como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento por estar diante de um aluno que não fala, não responde às solicitações que lhe são dirigidas, não brinca com as outras crianças, apresenta grafismo rudimentar e, portanto, parece uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

Em verdade, é necessário que o professor, em todos os âmbitos escolares, compreenda que a EI já não sustenta a concepção de estudantes com deficiência em espaços segregados. No entanto, a efetivação dessa mudança depende também das adequações a serem promovidas pelo poder público, especialmente no que se refere à oferta de formação aos professores brasileiros voltada à EI. Nesse sentido, Bastos (2017, p. 14) declara que:

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função, ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico.

Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que, ao compreender as necessidades do estudante com TEA e buscar estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, reconhecendo suas limitações, mas também suas potencialidades, o professor poderá promover um atendimento mais qualificado e, conseqüentemente, contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento desse estudante.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A alfabetização e a inclusão de crianças autistas apresentam desafios únicos, exigindo abordagens adaptativas e compreensão sensível por parte dos educadores, das famílias e da comunidade em geral. Ao enfrentar esses desafios de maneira colaborativa, podemos criar ambientes educacionais que permitam que cada criança alcance seu potencial máximo.

Nesse contexto, dentre os desafios que podem surgir para a prática pedagógica alfabetizadora e inclusiva, pode-se destacar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma ampla variação em termos de habilidades e desafios. Algumas crianças podem ter habilidades acadêmicas excepcionais, enquanto outras podem enfrentar dificuldades significativas na alfabetização. A personalização do ensino é fundamental para atender às necessidades individuais, podendo demandar estratégias específicas para cada aluno (Silva, 2020).

Outro desafio frente à alfabetização é a comunicação e as habilidades sociais, tendo em vista que a comunicação é frequentemente um desafio para crianças autistas, afetando não apenas

a expressão verbal, mas também as habilidades sociais. O desenvolvimento da linguagem pode ser atípico; assim sendo, é fundamental manter abordagens criativas, como o uso de comunicação visual ou sistemas de comunicação alternativa, para facilitar a expressão e a compreensão (Silva, 2020).

Um fator apontado nos estudos de Souza (2019) que pode tornar o processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA mais desafiador é a sensibilidade sensorial, ou seja, crianças autistas frequentemente apresentam sensibilidades sensoriais intensificadas, tornando o ambiente de aprendizagem uma fonte potencial de desconforto. Ruídos, luzes ou texturas podem ser distrativos ou aversivos, sendo essencial criar ambientes adaptados que considerem essas sensibilidades para promover a concentração e o bem-estar.

Souza (2019) aponta que os desafios na integração social podem se tornar um obstáculo em sala de aula, pois a interação social pode ser um território desafiador para crianças autistas. Tendo em vista que estabelecer e manter amizades, compreender pistas sociais e participar de atividades em grupo podem ser áreas que requerem apoio adicional, torna-se fundamental planejar estratégias que promovam a inclusão social, como grupos pequenos e atividades estruturadas, de modo a criar oportunidades significativas de interação.

Nesse contexto, a resistência a mudanças e a necessidade de rotina são características comuns no TEA. Essas alterações na rotina escolar podem ser desafiadoras, impactando a participação e o engajamento. Portanto, desenvolver estratégias que proporcionem previsibilidade e introduzam mudanças de forma gradual é importante para minimizar a ansiedade associada a essas transições. Ademais, as desinformações sobre o TEA podem resultar em estereótipos e preconceitos. Educadores, colegas e até mesmo pais podem ter percepções equivocadas sobre as capacidades das crianças autistas. Desse modo, a conscientização e a educação sobre

o espectro autista são fundamentais para superar o estigma e promover ambientes inclusivos que valorizem as contribuições únicas de cada criança (Souza, 2019).

Por fim, uma abordagem que pode ser produtiva acerca da alfabetização e da inclusão de crianças autistas requer a colaboração de profissionais multidisciplinares, incluindo professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos. Em síntese, a integração dessas especialidades é fundamental para atender às diversas necessidades das crianças e oferecer um suporte holístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e inclusão de crianças autistas representam um desafio significativo, mas também uma oportunidade crucial para promover o desenvolvimento pleno desses jovens e criar sociedades mais inclusivas. Ao longo desta análise, exploraram-se os desafios específicos que permeiam esse processo, bem como as estratégias e abordagens que podem facilitar uma jornada educacional mais eficaz e enriquecedora para as crianças no espectro autista.

Dessa maneira, tendo como cerne a questão que alicerça este capítulo – como se configura a alfabetização e a inclusão escolar de estudantes com TEA? –, pode-se afirmar que a alfabetização e a inclusão de crianças autistas constituem um processo desafiador no ambiente escolar, tendo em vista que a falta de políticas públicas efetivas, de formação docente e de um ambiente mais inclusivo torna a alfabetização de alunos com TEA ainda mais complexa.

Contudo, é mister dizer que houve muitos avanços nessa seara a partir das políticas educacionais inclusivas; passos foram dados no caminho da inclusão, mas é crucial a implementação de mais políticas públicas que potencializem tanto o processo de alfabetização

e inclusão quanto o de socialização e acompanhamento dessas crianças, para que as evoluções transcendam os muros das escolas.

Acrescenta-se que as décadas recentes testemunharam uma crescente conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma maior valorização da diversidade neurocognitiva. Esse reconhecimento tem impulsionado mudanças nos sistemas educacionais, com ênfase crescente na criação de ambientes inclusivos que atendam às necessidades específicas de cada criança.

No entanto, os desafios persistem. A variação no espectro autista exige uma abordagem flexível e personalizada na alfabetização. A comunicação e as habilidades sociais, frequentemente desafiadoras para crianças autistas, demandam estratégias adaptativas que vão além dos métodos convencionais. Cabe dizer que a integração social também permanece como uma meta central na inclusão, pois é por meio de interações significativas que as crianças autistas podem desenvolver habilidades cruciais para a vida. Estratégias que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos, como grupos pequenos e atividades estruturadas, são fundamentais.

Além disso, é essencial desafiar e desmistificar os estigmas associados ao TEA, promovendo uma cultura de aceitação e respeito. Por isso, a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é uma peça fundamental no quebra-cabeças que é o processo de alfabetização e inclusão de crianças autistas. Afinal, a troca contínua de informações, o estabelecimento de metas compartilhadas e a criação de planos de apoio personalizados são práticas que promovem o sucesso acadêmico e social dos alunos. Assim, a parceria constitui uma via de mão dupla, beneficiando-se da experiência única de cada criança e promovendo uma abordagem mais integrada para o desenvolvimento.

Ademais, a educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma necessidade para garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso

a oportunidades educacionais significativas. Além disso, a inclusão não é apenas um objetivo educacional, mas um compromisso mais amplo com a construção de sociedades que valorizam a diversidade em todas as suas formas.

Nesse sentido, investir em formação para educadores, promover pesquisas que informem práticas eficazes e fomentar a conscientização em níveis comunitários são estratégias cruciais para continuar aprimorando a alfabetização e a inclusão de crianças autistas. À medida que avançamos, é imperativo não apenas superar desafios imediatos, mas também cultivar uma mentalidade que celebre as habilidades únicas de cada criança e reconheça o valor intrínseco da diversidade.

Por fim, o sucesso na alfabetização e na inclusão de crianças autistas não é apenas um indicador da eficácia do sistema educacional, mas um reflexo do compromisso de uma sociedade em criar oportunidades equitativas para todos os seus membros. Portanto, ao enfrentar os desafios com empatia, conhecimento, criatividade e resiliência, é possível construir um futuro em que cada criança, independentemente de suas características, floresça e contribua para o tecido social de maneiras únicas e valiosas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

BASTOS, M. B. Tratar e Educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/09-20830>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_Brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

GAIATO, M. **S.O.S. Autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

GONZAGA, M. V. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32933/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Mariana%20Viana%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos.; MACHADO, R. **Educação Escolar na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2025.

SICA, M. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares**. 142 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.11606/d.48.2021.tde-25062021-125844>. Acesso em: 21 fev. 2026. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, H. M. F. Q. **Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular**: interlocução entre escola e a clínica. 98 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/32406>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança capaz de ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 129 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 03 dez. 2023.



14

*Débora Ferreira da Silva Feitosa
Marli Lúcia Tonato Zibetti
Fabiana Ramos Silva
Diélenny Silva Carlos*

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ATIVIDADE DE ESTUDO:

**DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE
DE ESCRITA DE ESTUDANTES
DOS ANOS INICIAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.14

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito de todos e se materializa por meio dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, nem toda organização do ensino considera a natureza cultural e social do homem e contribui para o desenvolvimento. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento científico ofertado pela educação escolar pode promover o desenvolvimento das capacidades humanas essenciais para a vida em sociedade. Com base nos resultados de pesquisa realizada entre 2020 e 2024, que investigou modos de organização do ensino por meio de uma atividade de estudo envolvendo resenhas críticas com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, este trabalho discute e defende que a capacidade de escrita deve ser desenvolvida nos primeiros anos escolares das crianças. Considera-se que esse período do desenvolvimento se constitui em um campo fértil para a apropriação da escrita, posto que sua atividade dominante é a atividade de estudo.

Palavras-chave: direito à educação; Atividade de Estudo; ensino fundamental; capacidade de escrita; desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 resulta de uma luta histórica pela redemocratização do Brasil, determinando direitos e garantias fundamentais em contraposição ao período anterior, marcado pela ditadura militar. Entre os princípios fundamentais elencados na Carta Magna, encontra-se o direito à educação. Conforme dispõe o art. 205, “a educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, podemos inferir que a efetivação desse direito, enquanto dever do Estado, ocorre por meio dos processos de ensino e aprendizagem realizados nos estabelecimentos oficiais de ensino e é, portanto, condição precípua ao desenvolvimento e à constituição do humano em nós. Temos claro, como nos afirma Vigotskii (1991), que a aprendizagem em si não é desenvolvimento, mas, a depender da forma como o ensino é organizado, poderá promovê-lo ou não.

De acordo com Sforzi (2019, p. 92),

desde o início da década de 1990, vivencia-se o embate entre duas formas de organizar o ensino, uma pautada na concepção tradicional e outra na concepção construtivista. Esse embate, na maioria das vezes, resultou mais em desorientação da prática educativa, do que avanços no processo de ensino.

Logo, tem-se como resultado uma memorização decorrente da relação direta do estudante com os conteúdos científicos, não garantindo o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento.

Tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo, defende-se a importância da organização do ensino que possa levar os estudantes

a uma aprendizagem conceitual, em oposição à aprendizagem baseada na simples memorização e repetição dos conteúdos estudados, ampliando a possibilidade de intervenção dos sujeitos na sociedade na qual estão inseridos. Destaca-se que a Atividade de Estudo é a atividade específica por meio da qual os estudantes se apropriam dos conhecimentos que lhes garantem o desenvolvimento intelectual; por meio dela, eles também passam ao domínio da capacidade de realizá-la (Davidov, 2023).

Assim, a Atividade de Estudo revela a formação das particularidades do pensamento da criança dos anos iniciais do ensino fundamental, período da idade escolar. Seus fundamentos estão alicerçados na concepção de atividade, conforme Leontiev (2004), que toma o trabalho, enquanto instrumento de transformação da natureza para adaptá-la às necessidades do homem, como atividade inicial humana que garante a transformação da natureza e do próprio homem.

Acreditamos no potencial formativo da Atividade de Estudo, enquanto atividade-guia do desenvolvimento no período da idade escolar, capaz de promover a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, não basta apenas que eles aprendam um conceito, mas que possam dominar os meios e os modos para adquirir determinado conhecimento. No caso deste trabalho, referimo-nos não apenas à aprendizagem do conceito de resenha crítica e ao papel comunicativo da linguagem escrita, mas também à sua constituição como objeto da ação consciente dos estudantes enquanto instrumento da atividade humana. Afinal, tanto a linguagem oral quanto a escrita são marcadas pela construção histórica, cultural e social, pois se trata de uma produção humana, responsável por saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico do ser humano (Miller, 2020).

A garantia do direito à educação pressupõe que os sujeitos tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade, e a escrita, enquanto parte desse patrimônio, produz nos indivíduos qualidades humanas essenciais para a vida em sociedade. Portanto, o domínio

da linguagem escrita não deve ocorrer de forma alienada, ou seja, sem sentido; caso contrário, fugirá de sua função social, a comunicação, que molda o comportamento cultural da personalidade dos indivíduos (Vygotski, 1931; Bakhtin, 1997).

Por esse motivo, consideramos que a estrutura da atividade (tarefa de estudo, ações, operações, motivos e necessidades), enquanto meio de organização do ensino, possibilita aos estudantes uma experiência de aprendizagem da linguagem escrita que os leve a pensar teoricamente, ao exigir deles o envolvimento de processos mentais que promovem o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental.

Com base em dados de pesquisa, discutiremos a relevância da organização científica do ensino para a garantia efetiva do direito à educação.

A PESQUISA

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada entre 2020 e 2024 por integrantes do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE), que integram também o Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado profissional da Fundação Universidade Federal de Rondônia. O estudo empírico contou com a participação de 21 estudantes e a professora de uma turma do 5º ano de uma escola pública do município de Porto Velho (RO) e teve por objetivo investigar modos de organização do ensino, por meio de uma Atividade de Estudo envolvendo resenhas críticas.

Utilizamos o experimento didático enquanto instrumento de investigação aplicado à educação, que se constituiu em um caminho possível para compreender questões didático-pedagógicas

referentes ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de escrita de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Davidov e Márkova (2019, p. 199):

Este método é uma das realizações particulares do método geral genético-causal (ou genético-modelador) de estudo do desenvolvimento da psique da criança, cujas bases se encontram nos trabalhos de L. Vigotski e que logo foram ampliadas nos trabalhos de A. N. Leóntiev, A. Lúria, P. Ya. Galperin, A. Zaporózhets, D. B. Elkonin e seus colaboradores.

Davidov (1988) aplicou os princípios do estudo do desenvolvimento da psique da criança para compreender o papel fundamental que a organização do ensino exerce no desenvolvimento da criança, quando essa organização é dirigida pela Atividade de Estudo.

Destacamos que a proposta de ensino aqui defendida não possui quaisquer desconexões com os conteúdos e as finalidades da educação proposta pelos instrumentos legais – LDBEN 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular (2017) e outros – que disciplinam e organizam a educação brasileira.

Por essa razão, buscamos aplicar o experimento didático a partir da formulação de um plano de aula por meio do conteúdo curricular presente no programa de ensino do 5º ano, pois a aprendizagem proposta por Davidov (2023) tem como foco o domínio da cultura sistematicamente produzida pelas gerações anteriores, organizada em forma de conteúdo escolar. Segundo Davidov e Márkova (2019):

A variedade dessa experiência formativa tem uma série de vantagens sobre seus outros tipos. Em primeiro lugar, a experimentação não conta com temas isolados, mas com disciplinas escolares que permitem definir melhor o papel dos diferentes aspectos do ensino com efeito sobre o desenvolvimento (dos diferentes conceitos e sua

sequência no sistema do curso, de aspectos isolados da atividade de estudo incluídos no programa de estudos etc.) (Davidov; Márkova, 2019, p. 202).

Logo, podemos dizer que o experimento didático é um método que evidencia os fundamentos do processo de formação da Atividade de Estudo das crianças em idade escolar, tendo em vista a análise da estrutura, do conteúdo e da gênese da organização do ensino na promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes, considerando os conteúdos escolares do currículo.

Durante as aulas do experimento didático, os estudantes realizaram tarefas de estudos em dupla e em pequenos grupos. Para identificá-los, adotamos como pseudônimos os nomes de autores da literatura brasileira, quais sejam: Gonçalves Dias, Mário Quintana, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Castro Alves, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Cora Coralina, Marina Colasanti, Carlos Drummond de Andrade, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Eva Furnari, Cecília Meireles, Machado de Assis, Bartolomeu Campos de Queirós, Ziraldo, Rachel de Queiroz, Mauricio de Souza e Manoel de Barros.

Os dados foram obtidos por meio da gravação em áudio e vídeo das aulas realizadas durante a aplicação do experimento didático. Também foram realizados registros escritos pela professora-pesquisadora, os quais revelavam suas impressões e percepções sobre o andamento do experimento. A partir da transcrição das aulas, das produções dos estudantes e das observações da professora, foram produzidos Registros Ampliados, os quais serviram de base para a análise dos resultados da pesquisa, que serão apresentados e discutidos a seguir, focalizando-se, neste texto, apenas alguns indícios de desenvolvimento.

INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Ao realizarmos uma Atividade de Estudo com o gênero discursivo resenha crítica, buscamos colocar em movimento o pensamento dos estudantes, de modo que não apenas aperfeiçoassem a capacidade de escrita, mas principalmente dominassem os meios e os modos para adquirir os conhecimentos científicos de qualquer área do saber.

Neste capítulo, objetivamos apresentar alguns indícios de ampliação da linguagem escrita, tendo como meio a formação da Atividade de Estudo nos estudantes. A primeira evidência foi a compreensão dos estudantes acerca da função social da escrita, a comunicação enquanto forma de interação verbal.

Ao iniciarmos a Atividade de Estudo com um conteúdo, é preciso verificar o nível de desenvolvimento dos estudantes quanto ao domínio do conceito a ser estudado. Para isso, é preciso criar uma situação motivadora, que promova ações geradoras de motivos, mesmo que, inicialmente, possa não encontrar correspondência com a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista ser apenas um ponto de partida. Pois a necessidade de aprendizagem não é algo consciente para eles, portanto, precisa ser produto do processo de escolarização.

Desse modo, propusemos que os alunos produzissem um catálogo de resenhas críticas de livros de literatura infantil para que os estudantes da próxima turma de 5º ano pudessem ser incentivados à leitura e, também, como uma forma de deixarem algo na escola, considerando que estavam concluindo a primeira etapa do ensino fundamental e seriam transferidos para outra escola.

A proposta foi aceita pelos estudantes, o que se constitui em um passo importante para a realização da Atividade de Estudo, pois, de acordo com Márkova (2023), a criança precisa aceitar como sua a tarefa definida pelo experimentador, a fim de que compreenda e deseje colaborar na sua resolução.

Prof.ª: *Como vocês são estudantes do 5º ano, estão saindo da escola, é o último ano de vocês aqui [...] conforme conversamos, nós vamos fazer algo para deixar para os outros estudantes do próximo 5º ano. E o que é essa atividade?*

Ziraldo: *A senhora falou que vamos fazer um catálogo de resenhas!*

Prof.ª: *Isso mesmo Ziraldo, nós vamos produzir um catálogo de resenhas no final do nosso estudo, certo? Vocês estão vendo esse catálogo na minha mão? Ele não é exatamente um catálogo de resenhas, é um catálogo de escola de livros didáticos, foi o que achei para termos uma ideia do que faremos.*

Cecília: *Até porque, professora, nesse aí tem um monte de livros, não é de resenha.*

Prof.ª: *Sim, Cecília, acabei de explicar! Mas vocês lembram que lá no 2º bimestre vimos um pouco do que seria uma resenha, porque estava no livro didático, e ficamos de retomar o conteúdo depois, para aprofundarmos esse estudo?*

Ziraldo: *Sim, a senhora falou!*

Pedro Bandeira: *A resenha é tipo um resumo.*

Prof.ª: *A resenha tem um resumo, mas não é um resumo! Tem algo mais, não é? Vamos estudar então! (Registro Ampliado, 06/10/2023).*

Os estudantes já tinham visto o conteúdo do gênero resenha crítica, mas, quando analisamos a situação real de seu desenvolvimento, percebemos que eles o compreendiam apenas como um resumo e não como uma forma de comunicação que permite a interação verbal. Os estudantes se encontravam no nível da percepção;

a partir desse momento, também se inicia o processo de formação da consciência da necessidade de estudar. Não seria possível fazer um catálogo de resenhas sem dominar o conceito do gênero estudado.

É relevante considerar a importância do “nível da percepção”, por seu intermédio os estudantes passam a estabelecer a relação entre a imagem do objeto estudado e seu conceito, revelando a passagem do abstrato ao concreto (Davidov, 1988). Lembramos que, na concepção adotada neste estudo, a importância do domínio dos mecanismos da escrita, códigos e símbolos não reside apenas na transcrição de letras, palavras, frases e/ou textos, mas no desenvolvimento dos meios e modos para a apropriação do conhecimento científico.

Por essa razão, consideramos que promover a formação da consciência da necessidade de estudar em crianças em idade escolar é um indício de desenvolvimento. Esse processo revela a transformação do pensamento dos estudantes, demonstrando a passagem de motivos “cognitivos amplos a motivos cognitivos de estudo”.

1. Amplo motivo cognitivo, que determina a direção na assimilação de novos conhecimentos; 2. O motivo cognitivo de estudo, que estimula as crianças a dominar os modos de aquisição dos conhecimentos; 3. O motivo de autotransformação ou autoestudo, que consistem na tendência a aperfeiçoar constantemente os modos de aquisição dos conhecimentos e sua atividade de estudo e cognitiva em geral (Márkova, 2023, p. 223).

Esses primeiros indícios foram se revelando na primeira ação de estudo, ação de análise objetiva sensorial do conteúdo, “transformação da situação para descobrir a relação universal do sistema que se analisa” (Davidov, 2023, p. 102). Ao mesmo tempo em que analisamos a situação de desenvolvimento dos estudantes, já colocamos os estudantes em contato com o objeto de estudo, possibilitando a análise de sua compreensão acerca do conteúdo.

Nesse percurso, o papel do professor é fundamental na orientação para a resolução das tarefas; ele deve questionar, promover discussões e reflexões de modo a direcionar os estudantes para a mobilização de ações mentais que possam formar a Atividade de Estudo nos estudantes e, conseqüentemente, o domínio do conceito estudado. Em outro momento, a professora questiona se o conhecimento que eles possuem seria suficiente para produzir as resenhas do catálogo; as crianças reconhecem que não e que seria preciso estudar para “não fazer feio”.

Dessa forma, a partir da leitura de duas resenhas, passou-se à atividade de escolha entre duas obras literárias para leitura: “É proibido miar”, de Pedro Bandeira, e “Boca da Noite”, de Cristino Wapichana. A turma optou pela leitura do livro “É proibido miar” e, após a leitura da obra pelos estudantes, a professora discutiu com a turma o motivo da escolha.

Prof.ª: *Na última aula vocês me disseram que o motivo da escolha do livro do Pedro Bandeira, “É proibido miar”, é porque demonstrou ser mais emocionante a história, por envolver um mistério, e também porque falava de preconceitos. A minha pergunta é: se vocês tivessem que recomendar esse livro, após ler e descobrir que nem todo o mistério foi esclarecido, vocês recomendariam? E, se recomendariam, por que fariam?*

Castro Alves: *Professora, eu recomendaria, porque ele é bem legal, principalmente para nós que somos crianças, fala de preconceito sim, mas nós conseguimos entender que o preconceito é não aceitar quem pensa diferente, fala diferente, não faz as mesmas coisas que nós fazemos, que nem todo mundo gosta da mesma coisa que gostamos, ele não traz só um mistério, nos ensina muita coisa.*

Ziraldo: *Professora, o que nos fez escolher esse livro foi a forma como o autor escreveu o que pensava sobre o livro, quando diz que a obra é maravilhosa e rompe com o proibido, fala sobre amizade entre um cão e um gato. Ele não traz um resumo do que é a história, ele nos incentiva a ler.*

Prof.ª: *Isso mesmo, ele nos incentiva a ler o livro, pela forma como fala da obra, como se comunica conosco. Essa é a função de uma resenha, o objetivo, emitir uma opinião sobre algo que alguém leu, assistiu, até para incentivar ou não alguém a comprar um jogo de vídeo game, visitar um lugar.*

Mário Quintana: *Mas ele não contou o final, ele faz a gente querer ler, mas não disse pra gente que o mistério não é todo resolvido.*

Cecília Meireles: *Claro né, se ele contar não teria graça ler o livro, que coisa! (Registro Ampliado, 25/10/2023).*

O excerto da discussão promovida em aula revela o início da formação da base para o domínio do conceito do gênero resenha crítica, um indício de desenvolvimento dos estudantes, quando se dão conta do motivo da escolha pelo livro: “[...] a forma como ele escreveu [...]” (Ziraldo). Quando Castro Alves percebe que o autor queria comunicar algo – o preconceito existente e a necessidade de aceitar quem pensa diferente –, evidencia-se que o livro não trazia apenas um mistério na história da amizade entre um cão e um gato misterioso, mas ensinava outras coisas. A resenha os influenciou na escolha da obra pela forma como foi escrita e indicou que seria interessante ler o livro; ao fazer a leitura, perceberam que realmente gostaram da indicação.

A percepção de Mário Quintana acerca do fato de o autor da resenha não contar o final da história, tampouco revelar o mistério contido nela, motivou a leitura da obra. Essa atividade abriu a possibilidade para discutirmos a função social da resenha como um gênero do discurso, a comunicação e a interação verbal: apresentar uma apreciação ou opinião sobre algo lido ou assistido, influenciando outros a ler um livro, assistir a um filme ou a uma peça teatral. A forma de comunicação verbal gera um gênero, um tipo de enunciado; esse é um ponto importante em nossa investigação (Bakhtin, 1997). De outro modo,

A linguagem, tanto na sua esfera direta externalizada, relacionada às atividades coletivas dos homens, como em sua forma internalizada, vinculada ao desenvolvimento da subjetividade, constitui uma condição fundamental para apropriação das capacidades pelos sujeitos. A linguagem, como forma de intercâmbio mais desenvolvida dos homens, configura-se como o meio pelo qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, sendo uma das condições para a apropriação dos indivíduos dessa experiência, bem como o modo que faz existir esse processo na consciência (Clarindo, 2020, p. 99).

Podemos inferir que a linguagem escrita, produção cultural da humanidade, possibilita o desenvolvimento de capacidades humanas essenciais nos sujeitos para a vida em sociedade, ao transmitir às outras gerações a experiência socialmente elaborada. Bem como permite desenvolver nos sujeitos as funções psíquicas superiores de análise, reflexão e planificação mental, as quais evidenciam a formação da Atividade de Estudo em crianças em idade escolar (Miller, 2022). Nessa direção, é possível perceber que os estudantes se envolveram ativamente na resolução das tarefas de estudo, condição essencial à formação da Atividade de Estudo.

[...] há razões para considerar que não é qualquer atividade de estudo que exerce uma influência no desenvolvimento psíquico (intelectual e moral) do estudante, mas apenas aquela que é formulada e realizada com a participação ativa constante do próprio aluno como sujeito dessa atividade (Márkova, 2023, p. 116).

Outrossim, mais uma vez relembramos não se tratar apenas do domínio de um conceito, mas sobretudo do desenvolvimento da capacidade de auto-organizar os modos e os meios para se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Por esta razão, requer a participação constante dos escolares, seu envolvimento, assim justifica-se o motivo pelo qual devem aceitar como sua a tarefa de estudo proposta pelo professor, sendo este um grande desafio.

Passo a passo, inseridos em situações de estudo, os alunos que iniciam o processo de formação da Atividade de Estudo são levados a analisar as demandas relativas às ações que vão realizar, identificar as dificuldades que estão postas para eles nessas demandas, determinar os fins a atingir com essas ações e a compreender o modo de sua realização (Miller, 2022, p. 107).

As demandas vão surgindo paulatinamente, colocando em curso processos mentais necessários à formação da Atividade de Estudo nos estudantes, cujo resultado deve ser o domínio do conceito estudado. Além do mais, organizar o ensino a partir do experimento didático, utilizando uma Atividade de Estudo, mobiliza funções psíquicas como atenção, raciocínio e operações vinculadas ao desenvolvimento do pensamento teórico, isto é, operações dos estudantes a partir dos conceitos estudados.

Na segunda ação de estudo, construção do modelo, momento no qual deve ser representada a abstração do objeto de estudo por meio da linguagem visual, fazendo uso de letras, imagens ou desenhos gráficos (Miller, 2017). A tarefa de estudo a ser realizada nesta ação consistiu na elaboração de um modelo que revelasse as particularidades do objeto estudado, a resenha crítica. Mas, antes, foi apresentado aos estudantes um modelo exposto no livro didático, para que pudessem chegar à compreensão da essência do objeto, relacionando o universal e o particular. Significa a expressão do conteúdo interno (sistema) que estrutura a resenha crítica: introdução, breve descrição da obra, autor, ano de publicação, resumo; desenvolvimento, linguagem formal ou informal, apontando a avaliação da obra ou a apreciação da obra, argumentos contra ou a favor; e conclusão, influencia ou não o leitor a ler a obra indicada.

Após o estudo do modelo de estrutura da resenha pelos estudantes, a tarefa seguinte seria a construção do modelo inicial. Ao discutirmos a comparação entre um e outro modelo, os estudantes chegaram à compreensão de que, embora a resenha tivesse

um resumo, ela realmente era mais do que um resumo, confirmando as impressões discutidas durante a ação de análise objetal sensorial do conteúdo.

Prof.ª: *O que percebemos ao realizarmos a tarefa de elaboração de um modelo que nos permitisse identificar o que tem na resenha?*

Pedro Bandeira: *Não é um texto simples como a gente estava pensando.*

Cecília Meireles: *A resenha não é um resumo, mas tem um resumo professora.*

Prof.ª: *Isso mesmo, tem mais coisas.*

Pedro Bandeira: *Não precisa ser só texto, podemos fazer desenhos também.*

Ziraldo: *Acho que o principal é a opinião sobre o que vimos ou lemos, não aparece só no meio da resenha, aparece no final também professora.*

Rachel de Queiroz: *Esse modelo que elaboramos ajuda a encontrar as partes da resenha.*

Graciliano Ramos: *É lendo que a gente vai descobrindo as coisas, olhando.*

Cecília Meireles: *Quem faz desenhos é o ilustrador.*

Castro Alves: *É importante falar da obra, quem escreveu o livro, isso vem no começo, aí depois vem o meio, que é o que vamos falar sobre o livro e o final onde dizemos se ela é legal ou não.*

Prof.ª: *Isso mesmo, tem um começo que chamamos de introdução, o meio que é o desenvolvimento e o final, a conclusão. Essas são partes que deve ter em qualquer texto, mas como dito pelo Ziraldo, esse tipo de texto tem uma opinião, que busca influenciar o leitor, uma forma de falar para o público.*

Ziraldo: *Para que as pessoas queiram ler ou assistir algo.*

Prof.ª: *Isso mesmo. Em nossa próxima aula nós vamos analisar o modelo feito hoje, comparando com o primeiro modelo estudado em nosso livro, para ver se está faltando algo. Depois iremos pensar na reelaboração do modelo* (Registro Ampliado, 16/11/2023).

A essência do objeto se manifestava para os estudantes; a interação verbal que a resenha promovia entre locutor e leitor não requeria uma participação passiva do leitor, mas ativa, ao ser influenciado a ler ou não determinado livro. À medida que iam sendo colocados em situação de aprendizagem, fosse individualmente, em duplas ou em grupos, os motivos cognitivos amplos transformavam-se em motivos cognitivos de estudo. A postura ativa frente aos estudos contribuía para a formação da Atividade de Estudo e, conseqüentemente, para a ampliação da capacidade de escrita dos estudantes.

Considerar o planejamento de atividades coletivas no processo de uma Atividade de Estudo é algo que possibilita aos estudantes desenvolver a coordenação e o alinhamento de pontos de vista diferentes, conduzindo à análise e à reflexão. Significa promover mudanças no psiquismo da criança e a formação da personalidade do estudante (Bozhovich, 1985). Foi possível observar essas mudanças no movimento do estudo da resenha crítica e, na ação de transformação do modelo, desenvolve-se a generalização substancial do objeto, de modo que seja possível aplicar a propriedade geral do objeto a vários casos particulares (Miller, 2019). Na tarefa de identificação dos elementos presentes nas partes das resenhas, os estudantes deveriam ordená-las em: (a) características da obra; (b) resumo da obra, com breve apresentação da história para o leitor; e (c) opinião, que expressa uma avaliação.

Durante a realização desta tarefa, observamos a forma como os estudantes reorganizaram o texto, identificando as partes da resenha por seus elementos, evidenciando o domínio do conceito de resenha, cuja finalidade é influenciar o leitor a escolher determinada obra literária para ler ou não, revelando a comunicação entre os sujeitos. Na ação de aplicação a casos particulares, “[...] é como

as tarefas podem ser resolvidas pelo modo único (comum), que foi assimilado em ações de estudo anteriores" (Davidov, 2023, p. 105).

Os dados evidenciaram que os estudantes conseguiram não apenas dominar o conceito de resenha enquanto gênero discursivo, cujo objetivo é a interação verbal, mas também alcançar o domínio dos mecanismos da escrita na produção das resenhas. Conforme podemos observar na resenha produzida por Rachel de Queiroz. O texto foi digitado porque a imagem não permite enxergar com clareza o que está escrito; porém, respeitou-se sua originalidade, isto é, o nível de escrita da estudante.

A história do Marechal Cândido Rondon

O livro Rondon Menino Cândido, foi patrocinado pela hidrelétrica Santo Antônio e distribuído gratuitamente para o público infanto juvenil no estado de Rondônia, tendo como ilustrador o famoso cartunista Ziraldo, a autora do texto traz para o leitor essa grande história de Mariano Cândido Rondon, o principal responsável pela criação de Rondônia. Tudo começou com a instalação de linhas telegráficas, é um meio de comunicação como se fosse um telefone. Foi a partir dessas linhas que se criou a BR-364. O menino Rondon nasceu no Mato grosso quando pequeno morava com a mãe pois o pai havia morrido depois de alguns anos a mãe também morreu, deixando o pequeno menino órfão. Quando passou a morar com os avós, tornando-se um pequeno vaqueiro. O menino foi crescendo e foi morar com o tio, pois precisava estudar e no interior não tinha escola. Em Cuiabá iniciou a carreira por um sonho que iria ser militar. Toda essa história você pode encontrar na leitura deste livro cheio de aventuras pela floresta Amazônica. Pode parecer um livro chato, mas a medida que o leitor vai lendo a história fica interessante. Vale a pena conferir!

Fonte: Feitosa (2024).

O texto apresenta as características do livro resenhado pela estudante. Inicialmente, ela fez um breve resumo da história para o leitor e, ao final, uma opinião e apreciação da obra, dizendo ser cheia de aventuras pela floresta Amazônica, considerando ainda alguns elementos da escrita formal. Embora ainda possamos perceber a falta de domínio de aspectos gramaticais e ortográficos, os elementos do gênero do discurso são evidenciados na escrita, indicando que a estudante alcançou o domínio do conceito de resenha crítica. Considerando o tempo de realização da Atividade de Estudo e, também, o fato de ser a primeira vez que buscamos organizar o ensino nessa perspectiva teórica e metodológica, observamos um bom desenvolvimento.

Temos claro que houve diferentes níveis de desenvolvimento de formação dos componentes da Atividade de Estudo. Durante a realização das ações de estudo, alguns estudantes apresentaram mais dificuldades, outros menos; portanto, precisaram de mais acompanhamento e orientação do que aqueles que desenvolveram as tarefas com mais autonomia. Assim como, alguns estudantes demonstravam mais envolvimento com as tarefas, outros aprimoravam os procedimentos de ação para encontrar os elementos essenciais no objeto estudado. Davidov e Márkova (2019, p. 205) assinalam que:

As diferenças individuais podem ser compreendidas e descritas como correlação dos diferentes níveis de formação dos componentes da atividade: em alguns alunos resulta na melhor formação e aproximação da tarefa de estudo; em outros, melhora os procedimentos de ação com o material a ser estudado, os meios de autocontrole e avaliação.

De modo geral, acreditamos que a Atividade de Estudo desenvolvida promoveu a ampliação da capacidade de escrita dos estudantes, bem como mudanças em seu psiquismo, levando-os a desenvolver uma postura ativa frente ao objeto de estudo. A atividade permitiu a análise e a reflexão sobre os meios e modos

de ação no processo de resolução das tarefas de estudo. Por outro lado, não desconsideramos as contradições e os limites impostos ao desenvolvimento deste trabalho, por se tratar da primeira experiência da professora-pesquisadora na organização de uma Atividade de Estudo e dos estudantes ao vivenciarem uma nova forma de estudo de um conteúdo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir o direito à educação, não basta apenas que os sujeitos tenham acesso ao saber sistematizado. Sabemos que o conhecimento científico ofertado pela educação escolar pode promover o desenvolvimento das capacidades humanas essenciais para a vida em sociedade. Dentre as capacidades a serem desenvolvidas estão a leitura, a escrita, o cálculo matemático e outras, as quais não podem ser alcançadas senão por meio da educação ofertada nas instituições escolares. Contudo, nem toda forma de organização do ensino desenvolve os processos necessários à aprendizagem conceitual dos conteúdos escolares organizados no currículo.

Muitas vezes, as formas de organização do ensino não envolvem processos mentais como análise, reflexão e planificação mental, capazes de extrapolar a relação imediata dos estudantes com os conteúdos e, portanto, não levam os estudantes a pensar teoricamente. Nesse sentido, a partir dos estudos realizados pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, defendemos que a Atividade de Estudo é o meio principal pelo qual as crianças em idade escolar se apropriam dos conhecimentos científicos enquanto formas culturais mais desenvolvidas e, por essa razão, promove o desenvolvimento da capacidade de aprender dos estudantes.

Ao aplicarmos um experimento didático, tendo como meio a organização do ensino de um conteúdo escolar – gênero discursivo resenha crítica – pautada nos princípios da Atividade de Estudo, podemos concluir que esse período do desenvolvimento se constitui em um campo fértil para a apropriação e ampliação do domínio da linguagem escrita. Para além disso, sob a orientação do professor, os estudantes podem ser conduzidos à descoberta dos meios e modos de ação para adquirir o conhecimento científico, fazendo-os experimentar o caminho pelo qual se forma determinado conceito (Miller, 2022).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la idade infantil**. Habana: Editora Pueblo e Educación, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 mar. 2026.

CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. A concepção da atividade de estudo dos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de autores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023.

FEITOSA, D. F. da S. **Desenvolvimento da escrita de estudantes do 5º ano do ensino fundamental: atividade de estudo com o gênero resenha crítica**. 2024. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Porto velho. Disponível em: <https://mepe.unir.br/pagina/exibir/22328>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MÁRKOVA, A. K. A formação da atividade de estudo e o desenvolvimento da personalidade do aluno. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023.

MILLER, S. Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v.24, n. 1. p. 13-35, jan./jun./2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo livro II**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.

MILLER, S. O Ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 5, n. 1, p.7-30, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MILLER, S. Questões sobre a sua formação e desenvolvimento. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 100-120, jan./jul., 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45172>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SFORNI, M. S. de F. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologias e resultados. *In*: SFORNI, M. S. de F.; SERCONEK, G. C.; BELIERE, C. M. B. (org.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Editora CRV, Curitiba, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. [s. n.]: [s. l.], 1931.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.



15

*Anna Liz Vieira da Silva
Paula Alexandre Lopes
Luanna Freitas Johnson*

**PSICOLOGIA ESCOLAR
EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS
DE APRENDIZAGEM:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.15

RESUMO

O projeto de extensão “Psicologia Escolar em Espaços Não Formais de Aprendizagem” apresenta caráter interdisciplinar e intersetorial (envolvendo diferentes setores da sociedade), pois visa promover ações que envolvam conhecimento e práticas de diversas áreas e setores, como saúde, educação e assistência social. Para tanto, prevê parceria com as crianças, as famílias dos atendidos e a equipe técnica da região, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da clientela atendida, por meio de atividades lúdicas e artísticas que promovam a escolarização dos estudantes, como contação de histórias, rodas de conversa com os demais membros da comunidade e atendimento individual sob a perspectiva da orientação à queixa escolar. Essas atividades serão realizadas por discentes do curso de Psicologia (UNIR), discentes do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia (UNIR) e acadêmicos de outros cursos, tais como Pedagogia. Como um dos resultados, a execução do projeto de extensão possibilitou a criação de um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; educação; espaços não formais; infância.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é do tipo relato de experiência e tem como propósito refletir sobre a relação entre a Psicologia Escolar e os Processos Educativos Não Formais, por meio do compartilhamento da experiência do Projeto de Extensão “Psicologia Escolar em Espaços Não Formais de Aprendizagem”, que consiste em ações que envolvem ensino e aprendizagem a partir de atividades lúdicas e artísticas que promovem a escolarização dos estudantes na zona rural.

Para tal finalidade, primeiramente, é necessário compreender no que consiste a educação e quais são suas tipificações. Segundo Paro (2014), o conceito de educação consiste na apropriação da cultura, visando ao homem em sua integralidade. Em relação aos seus tipos, ela é dividida em formal, informal e não formal (Gohn, 2006).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2023, cerca de 400 mil crianças e jovens deixaram de frequentar a escola. Isso ocorreu por motivos variados, mas o que se destaca é a dificuldade de acesso. Não raro, tais barreiras educacionais são atribuídas ao próprio aluno, sem considerar a complexidade de seu cotidiano. Isso, por sua vez, resulta no encaminhamento para atendimentos médicos, psicológicos, psicopedagógicos ou neuropsicológicos, por supostamente apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Diante do exposto, é possível observar que são poucos os cursos de Psicologia que abordam a temática da educação em espaços não formais, contribuindo para uma formação aligeirada e evidenciando a importância acadêmica do projeto.

Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo principal responder à seguinte questão: como a Psicologia Escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos Processos Educacionais Não Formais?

Sobre a interface da educação não formal, é perceptível a importância de tal reflexão, a fim de proporcionar um diálogo com a Psicologia para que o abismo nessa interseccionalidade seja cada vez mais reduzido.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A Educação, a partir de uma visão crítica, contém duas características principais: a primeira é que sua preocupação é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não apenas para obter aprovação em exames ou preparação para o mercado de trabalho, evitando restringi-la a qualquer aspecto da vida. A segunda é que seu conteúdo não se limita apenas a conhecimentos e informações, mas sim à cultura humana em sua inteireza, vendo-a como produção histórica do homem (Paro, 2014).

Para além dos processos educativos fundamentados no saber científico, estes são constituídos tanto pelo processo de ensino quanto pelo de aprendizagem (Paro, 2014). Tal diferenciação é muito importante para a reflexão proposta, pois, de antemão, parte-se do princípio de que a educação é um processo, ou seja, não é estática, mas dinâmica e dialética (Paro, 2014). Além disso, destaca-se a relação entre ensino e aprendizagem, para que não se compreenda a educação como sinônimo apenas de um ou de outro, sendo imprescindível esse caráter intrínseco, pois como falar de educação se há aprendizagem sem ensino ou ensino sem aprendizagem? (Paro, 2014).

Segundo Gohn (2006), a educação é dividida em educação formal, educação informal e educação não formal. A primeira é desenvolvida nas escolas, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem de conteúdos previamente planejados, normatizados

por lei e ministrados por professores, a fim de possibilitar uma aprendizagem eficaz e a certificação para a continuidade da formação e a inserção no mercado de trabalho. A segunda é desenvolvida no cotidiano, com a finalidade de promover a socialização, sendo marcada pela cultura e por valores próprios, em que as relações sociais se desenvolvem sem sistematização, mas a partir de experiências e práticas (Gohn, 2006).

Em relação à educação não formal, esta é realizada em espaços construídos coletivamente, que acompanham a história de vida do grupo e do sujeito, a partir de uma intencionalidade na troca e na transmissão de saberes. Tem como características principais atuar na subjetividade do grupo, trabalhando a cultura política, a identidade coletiva e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e da autoestima, fundamentando-se na solidariedade e na cidadania (Gohn, 2006; 2011).

A educação não formal carrega como componente constituinte principal a coletividade. Seus objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, baseados majoritariamente na oralidade, estão pautados nos interesses e nas necessidades comuns ao grupo, ainda que a aprendizagem possa ser apropriada individualmente (Gohn, 2011). Com isso, os processos educativos são profundamente marcados pela subjetividade, não apenas por trabalharem um conteúdo que está à parte do sujeito, mas por dialogarem com aspectos internos que lhe pertencem, tornando-se, assim, uma educação que, além de fazer sentido para quem aprende, também é constituída por ele, fazendo-o autor do processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Gohn (2011) afirma:

Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos etc. São falas que estiveram caladas e passaram

a se expressar por algum motivo impulsionador (carência socioeconômica, direito individual ou coletivo usurpado ou negado, projeto de mudança, demanda não atendida). Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. (Gohn, 2011, p. 113).

A partir dessa premissa, Bock e Aguiar (2016) elencaram a importância de uma Psicologia comprometida com a qualificação da educação. Primeiro, em razão do rompimento com a tradição patologizante, a Psicologia percebeu a necessidade de pensar a subjetividade ancorada na objetividade; desse modo, o sujeito da educação e o processo educativo acontecem simultaneamente, constituindo-se mutuamente. Segundo, porque a realidade educacional tornou-se mais complexa, por meio da compreensão da dimensão do sujeito da educação, que pensa, sente e atribui significados. O terceiro ponto refere-se à organização de um recurso analítico já presente no trabalho educacional: a dimensão subjetiva como instrumento de análise da realidade vivida.

A escola é um ambiente permeado por contradições e paradoxos. Nesse contexto, atravessado por múltiplas relações, os sujeitos são afetados por negligências que produzem fracasso e sofrimento nas pessoas que fazem parte desse espaço. Sendo assim, trata-se de um lugar em que se constroem a humanidade e o conhecimento, mas no qual também se evidenciam questões históricas, culturais e sociais que o impactam (Souza, 2020).

Nesse sentido, historicamente, a Psicologia tem sua gênese na educação, buscando explicar fenômenos psicológicos presentes no sistema educacional, como aprendizagem, desenvolvimento, ensino, entre outros (Antunes, 2008). É importante destacar que essa perspectiva de investigação é comprometida com a população,

denunciando as mazelas produzidas pela colonização. Tal compromisso vincula-se a uma práxis política e social, voltada ao acesso direto às pessoas e à compreensão de suas necessidades básicas.

Entre os séculos XIX e XX, ocorreram mudanças na sociedade e na compreensão da Psicologia. A partir desse período histórico, a autonomização desse campo de conhecimento conferiu-lhe um caráter clínico e laboratorial, marcado por experimentos como os de Skinner e Pavlov. Assim, diante dessas novas características, a Psicologia passou a se dedicar à mensuração, à classificação e à busca de respostas científicas para problemas sociais. Em contraposição a essa perspectiva patologizante, na década de 1980, autoras como Maria Helena Souza Patto e Marilene Proença Rebello de Souza passaram a defender uma visão crítica da Psicologia Clínica, propondo uma compreensão das relações escolares e sociais pautada em uma atuação psicológica política, crítica e coletiva, que compreende o sujeito em sua totalidade biopsicossocial.

Segundo Antunes (2008), a Psicologia escolar é uma atuação profissional que tem como ponto de partida a escolarização, focando na escola e nas relações presentes nesse ambiente. Compreendendo a educação como uma prática humanizadora que transmite a cultura aprendida historicamente pela humanidade, Antunes (2008, p. 469) destaca que: “O homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação”.

Dessa forma, por mais que a Psicologia tenha inicialmente se separado da educação e de uma atuação vinculada às políticas públicas, Da Rosa Zucolotto (2018) discute que as teorias contemporâneas buscam analisar a complexidade do ambiente escolar, tendo em vista aspectos econômicos, sociais, institucionais e psicológicos.

Logo, comprometido com uma Psicologia que atenda a todas as pessoas, este relato de experiência busca, a partir da Psicologia Escolar, alcançar crianças que estão em um cenário de vulnerabilidade, construindo, assim, um espaço educacional e psicológico que avance em uma perspectiva política, crítica e coletiva. No próximo tópico, é apresentado como essa ação foi implementada.

METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é compartilhar a vivência do projeto de extensão, a fim de responder de que forma a Psicologia Escolar pode atuar em meio aos Processos Educacionais Não Formais.

O projeto foi desenvolvido na Região de Porto Velho (Sede), em uma localidade considerada zona rural, tendo como público-alvo crianças e adolescentes que residem nas imediações da Estrada do Belmont, ao longo da qual são desenvolvidas atividades portuárias que intensificam o fluxo de caminhoneiros e demais trabalhadores no território. Diante disso, essas crianças e adolescentes residentes na área vivem situações de vulnerabilidade social que as colocam em risco de abuso sexual, assédio e trabalho infantil.

As atividades iniciaram em fevereiro de 2025, com foco em ações lúdicas e educativas. A principal estratégia utilizada no primeiro semestre foi a contação de histórias, abordando temas que promovem valores humanos, aprendizagem de conteúdos escolares e desenvolvimento emocional, de forma acessível e lúdica. Já no segundo semestre, foi desenvolvido o trabalho com a escrita, por meio da elaboração de um livro que conte a história de cada criança, feito pelas próprias crianças. Além disso, foram realizados atendimentos individuais sob a perspectiva da orientação à queixa escolar, incluindo o rastreio de possíveis dificuldades em leitura e escrita.

Em relação à estrutura dos encontros, no primeiro semestre, organizava-se, inicialmente, um momento de acolhimento das crianças, no qual eram feitas perguntas sobre seus sentimentos e vivências daquela semana. Em seguida, a contação de histórias era conduzida por um voluntário, sendo posteriormente realizada uma psicoeducação, que relacionava a narrativa ao contexto da comunidade, produzindo sentido para ela. Por fim, as atividades eram encerradas com uma dinâmica que dialogava com a história contada e que promovia a participação ativa das crianças na relação de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao segundo semestre, a estrutura dos encontros foi planejada para iniciar com um momento de acolhimento voltado ao estímulo das funções psicológicas superiores, por meio de atividades como músicas, danças e teatro. Em seguida, realiza-se a elaboração do livro, no qual as crianças desenham ou escrevem sobre o tema proposto para o dia, com o propósito de que sejam autoras de sua própria história, sujeitos de sua aprendizagem. Por fim, as atividades são concluídas com brincadeiras que favorecem o contato com a natureza e o exercício corporal.

Um exemplo de encontro realizado e marcante para as autoras foi relacionado ao tema "Perdas". A leitura realizada foi sobre o cachorro Pingo, que estava perdido e foi encontrado, resultando na amizade entre quem o encontrou e o dono. Antes da história, foi perguntado às crianças se tinham contato com algum animal de estimação, para gerar identificação no ambiente da contação. Em seguida, a psicoeducação foi realizada, trabalhando o sentimento da perda, tanto de animais quanto de pessoas ou objetos. Já a dinâmica realizada consistiu na produção de cartazes de "procura-se", com o registro de coisas que os alunos haviam perdido e queriam anunciar. Por fim, a última dinâmica, nomeada "sentimento em cores", consistiu em pedir que as crianças expressassem seus sentimentos a partir da pintura.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Historicamente, foi exigido da Psicologia teorias, métodos e técnicas sobre as maneiras de ensinar, assim como sobre os modos pelos quais os sujeitos aprendem. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se que ela demonstrava formas de contribuir para a adaptação e o ajuste dos sujeitos ao que era socialmente aceitável (Da Rosa Zucolotto, 2018).

Dito isso, a Psicologia consegue romper com essa perspectiva, ao adotar um olhar histórico e social sobre esses processos de ajustamento e adaptação, pois, dessa forma, contribui para alicerces educacionais que valorizem as diferenças e fortaleçam a cidadania (Da Rosa Zucolotto, 2018).

Consonante a isso, no âmbito da educação não formal, Gohn (2006) afirma que esse tipo de educação pode capacitar os sujeitos a serem cidadãos, abrindo janelas de conhecimento sobre o mundo que os cerca e suas relações sociais, baseadas em princípios de igualdade e justiça social. Ou seja, educa o ser humano para a civilidade.

Nesse sentido, a execução do projeto de extensão possibilitou a criação de um espaço para além da escolarização, mas também para a civilidade e a conscientização, por meio de uma relação de ensino-aprendizagem construída a partir de um processo interativo, voltado às necessidades e potencialidades dos participantes. Por meio de um ambiente afetivamente positivo e acolhedor, mas também comprometido com uma formação política e sociocultural, busca-se enxergar o ser humano em sua integralidade.

Em relação às crianças, foi observado o desenvolvimento de uma relação ensino-aprendizagem significativa que ultrapassa o conteúdo escolar formal, estimulando a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a autonomia, além do fortalecimento das habilidades

sociais. As atividades mediadas promoveram o exercício das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem, quando realizadas nos encontros de contação de histórias, psicoeducação e dinâmicas lúdicas. Além disso, a atuação da Psicologia Escolar em espaços não formais incluiu a participação no trabalho coletivo, contribuindo para o aprendizado das diferenças, a construção da identidade coletiva e o reconhecimento do outro como importante, dialogando com os princípios de Gohn (2006).

Em relação aos voluntários do projeto, grupo de estudantes da graduação e do mestrado em Psicologia, o projeto de extensão possibilitou transformações na cosmovisão dos mesmos, reconhecendo a importância da educação não formal na constituição de sujeitos críticos e compreendendo como a Psicologia pode atuar em espaços antes não desbravados, de forma prática e concreta. Além disso, contribuiu para a construção de uma formação científica e profissional atenta aos direitos humanos, à justiça e à equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi responder a uma das formas pelas quais a Psicologia Escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos processos educativos, considerando, especificamente, a tipificação não formal.

Foi possível observar que a Psicologia, principalmente quando contextualizada na cultura, na história e de forma crítica, pode contribuir para a educação não formal, por meio do olhar e da atuação psicológicos, que compreendem a dimensão subjetiva do sujeito estudante e as influências do contexto em que este está inserido e o impacto dessas no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa consciência, é necessário que o diálogo entre

a educação e a Psicologia seja sempre almejado e efetivado, a fim de reduzir a tendência de uma visão biologizante e culpabilizadora do aluno nos processos educativos. Isso, ao mesmo tempo em que reconhece também a potência que a área da educação pode oferecer à ciência psicológica, tanto em criticidade quanto em metodologia.

Foi possível observar que, em espaços não formais de aprendizagem, a Psicologia Escolar pode atuar de diversas formas, como na promoção do desenvolvimento emocional e social dos indivíduos, na compreensão das interações entre os participantes, no estímulo à criatividade e à autonomia, na identificação de dificuldades de aprendizagem e na elaboração de estratégias para superá-las, entre outras.

Em relação ao projeto de extensão, observou-se que este é fundamental para garantir uma experiência educativa mais completa e enriquecedora para os participantes, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Além disso, colabora com a formação de profissionais que já atuam nesses espaços e daqueles que irão atuar, oferecendo orientação e um arcabouço teórico-prático de qualidade.

Por último, foi observado que há escassez de estudos recentes relacionados a essa interseccionalidade, o que pode comprometer a formulação de políticas públicas e dificultar a criação de práticas pedagógicas e psicossociais que dialoguem com os contextos específicos dos grupos. Tais lacunas reforçam a urgência de pesquisadores que não apenas debatam, mas que sejam comprometidos ética e politicamente com a práxis da relação entre a Psicologia e os processos educativos não formais.

REFERÊNCIAS

10 DADOS e estatísticas sobre a educação do Brasil em 2025. **Educacional**, 5 maio 2025. Disponível em: <https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/dados-educacao-do-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, [s. l.], v. 12, p. 469-475, 2008.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

DA ROSA ZUCOLOTTI, M. P. Contribuições da psicologia à educação básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. **Revista HISTEDBR**, *online*, v. 18, n. 4, p. 1195-1208, 2018.

FREIRE, P. Ação cultural e conscientização. *In*: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOM2pRYm05cIRhN2M/view?resourcekey=0-UIN90LWoDf2fPlvSYdGqFQ>. Acesso em: 25 set. 2025.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. *In*: SOUZA, B. de P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020.



Parte

IV

**POLÍTICAS PÚBLICAS,
SAÚDE MENTAL
E PRÁTICAS PSICOSSOCIAIS**



16

Erika Oliveira Chaquian

AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAIS E A SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE RONDÔNIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.16

RESUMO

O capítulo propõe um levantamento da legislação estadual e municipal relacionada à saúde mental do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no estado de Rondônia. O objetivo geral é identificar a existência de políticas públicas intersetoriais para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com demandas de saúde mental. O texto aborda a relevância do fortalecimento das instâncias de participação intersetorial, voltadas à articulação e à efetivação de políticas públicas dirigidas ao público do sistema socioeducativo. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, conduzida por meio de análise documental dos Planos de Saúde Estadual e Municipal e demais legislações relacionadas à saúde mental do adolescente, visando obter indicativos quanto ao atendimento de adolescentes do sistema socioeducativo de Rondônia. Os resultados apontam para a existência de lacunas na efetivação das políticas públicas de atendimento socioeducativo, no que se refere à implementação efetiva da intersetorialidade.

Palavras-chave: direitos humanos; políticas públicas; sistema socioeducativo; saúde mental infantojuvenil; Ministério Público.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é baseado em parte da pesquisa realizada durante o Mestrado em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no período de março de 2022 a agosto de 2024.

O estudo teve como enfoque as políticas públicas interseccionais para adolescentes privados de liberdade com transtorno mental, visando analisar legislações e políticas públicas voltadas à saúde mental de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Rondônia.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento que possui características próprias, marcada por mudanças fisiológicas, psicológicas, físicas e sociais, bem como pela busca de autonomia, identidade e consolidação da personalidade.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são considerados adolescentes pessoas de 12 a 18 anos de idade incompletos. Parte dessa população, além dos desafios típicos dessa fase, apresenta demandas em saúde mental, muitas vezes decorrentes de transtornos mentais.

Quando essas demandas não são identificadas e tratadas precocemente, podem se agravar, comprometendo a condição de saúde do indivíduo. A ausência de políticas públicas efetivas e a insuficiente articulação entre os setores responsáveis podem resultar em dificuldades de acesso a serviços e na descontinuidade do acompanhamento, contribuindo para o aumento da vulnerabilidade desses adolescentes e dificultando o acesso a cuidados integrais e à garantia de seus direitos fundamentais.

Nesse sentido, observa-se que, quando um adolescente com transtorno mental comete um ato infracional, não há uma política

pública intersetorial específica implantada para seu atendimento, evidenciando fragilidades nas políticas de saúde mental infantojuvenil e na sua articulação com as políticas socioeducativas.

Mesmo após mais de uma década da implantação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a atenção à saúde do adolescente em privação de liberdade, especialmente no que se refere à saúde mental, ainda demanda avanços e adequações, indicando a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e da efetivação da intersectorialidade.

O problema de pesquisa, portanto, consiste em como a falta de políticas públicas intersectoriais voltadas à saúde mental do adolescente privado de liberdade contribui para o agravamento de sua vulnerabilidade no estado de Rondônia.

O objetivo geral é identificar a existência de políticas públicas intersectoriais para adolescentes privados de liberdade com demandas de saúde mental.

A pesquisa consiste em um estudo qualitativo, de caráter documental, por meio da análise dos Planos de Saúde Estadual e Municipal, considerando os marcos normativos referentes ao atendimento em saúde do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O atendimento socioeducativo em Rondônia é executado pela Fundação Estadual de Atendimento Socioeducativo (FEASE), havendo nove unidades socioeducativas no estado. Quatro dessas unidades localizam-se em Porto Velho; três são destinadas ao público masculino e uma ao público feminino em todo o estado. As demais cinco unidades estão distribuídas nos municípios de Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena.

A pesquisa busca analisar a estrutura da política pública intersectorial de saúde mental voltada aos adolescentes privados

de liberdade. O trabalho aborda o adolescente com transtorno mental no sistema socioeducativo, os marcos legais referentes à atenção à saúde nesse contexto e examina a política pública intersetorial implementada em Rondônia, com foco na saúde mental desses adolescentes, a partir dos Planos de Saúde Estadual e Municipal.

O ADOLESCENTE COM TRANSTORNO MENTAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

As crianças e adolescentes que apresentavam sofrimento mental foram historicamente negligenciados no que se refere aos cuidados em saúde, sendo submetidos a tratamentos ineficazes que agravavam ainda mais sua condição ou permanecendo por longos períodos em instituições de caráter segregador. Segundo Braga (2015), esses indivíduos foram também institucionalizados não apenas em instituições psiquiátricas de caráter asilar, mas também em instituições totais que não priorizavam a produção de cuidado integral, o que, na maioria das vezes, resultava no agravamento de seus quadros de saúde. De maneira geral, a institucionalização prolongada de crianças e adolescentes e o distanciamento do convívio familiar contribuíram para a intensificação de sintomas psiquiátricos.

Wathier e Dell' Áglio (2007) explicam que a institucionalização de adolescentes, com a separação ou perda do contato familiar, está relacionada a uma frequência maior de eventos estressores. O efeito acumulativo desses eventos pode intensificar as possibilidades de manifestações psicopatológicas.

Gallo e Williams (2005) argumentam que a transgressão de normas sociais por adolescentes não decorre de um único fator, mas resulta da exposição cumulativa a múltiplos fatores de risco, distribuídos no âmbito pessoal, familiar, social, escolar e biológico.

Quando o adolescente viola normas sociais e age em desacordo com as leis, comete um ato infracional. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando isso ocorre, ele está passível de receber a aplicação de medidas socioeducativas, que podem ser: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Tais medidas têm como finalidade promover a responsabilização do sujeito pelo ato infracional, articulando-se a uma perspectiva pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre sua conduta e a construção de novos repertórios de comportamento.

Para Winnicott (2014), a conduta infracional não deve ser vista como imutável, mas o ato delinquente deve ser considerado como um pedido de ajuda.

Diversas pesquisas acerca do adolescente autor de ato infracional têm sido desenvolvidas com o objetivo de identificar os fatores associados à adoção de comportamentos desviantes. Como assinalam Maruschi, Estevão e Bazon (2014), os estudos sobre a conduta infracional indicam um consenso quanto à existência de uma trajetória diferenciada para esses adolescentes, que pode favorecer o engajamento deles na criminalidade. Quando o comportamento desviante está relacionado a questões de saúde mental, observam-se lacunas significativas no conhecimento acerca das intervenções adequadas, bem como no manejo dessas situações.

Costa e Silva (2017) apontam que, em estudos internacionais e também no contexto do sistema socioeducativo brasileiro, adolescentes em situação de privação de liberdade apresentam alta prevalência de problemas de saúde mental, com maior ocorrência de transtornos mentais diagnosticados quando comparados a adolescentes em regime aberto e à população geral. Esses estudos também indicam índices elevados de comorbidades, bem como o uso extensivo e cumulativo de diferentes classes de psicofármacos como estratégia predominante de manejo clínico em adolescentes

em cumprimento de medida socioeducativa de internação (Costa; Silva, 2017; Andrade *et al.*, 2011; Pinho *et al.*, 2006).

É fundamental distinguir os transtornos mentais propriamente ditos do sofrimento psíquico decorrente do contexto de acautelamento, o qual pode manifestar-se por alterações emocionais, como angústia e ansiedade, em função das condições de privação de liberdade. Nesse caso, trata-se de um quadro que, embora demande intervenção pontual e acompanhamento psicológico, não se configura necessariamente como um transtorno mental.

Em recente pesquisa realizada no sistema socioeducativo de Rondônia, Corrêa e Almeida (2024) analisaram, por meio de um estudo transversal com 109 adolescentes de 13 a 19 anos, as funções executivas, os traços de psicopatia e o comportamento sexual de adolescentes privados de liberdade. O estudo também avaliou a gravidade do envolvimento infracional e discutiu possíveis manejos voltados à redução do tempo de institucionalização e à ampliação da inclusão social desses jovens, identificando marcadores de trajetórias individuais adversas nesse grupo.

Apesar de várias pesquisas indicarem a presença de transtornos psiquiátricos em jovens em cumprimento de medida socioeducativa, não há dados isolados sobre o quantitativo de adolescentes oriundos do sistema socioeducativo que foram atendidos pelo sistema público de saúde.

Diante do exposto, é fundamental entender que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação possuem demandas na área de saúde mental que devem ser atendidas, de modo a evitar a institucionalização e a medicalização excessiva, priorizando-se abordagens não farmacológicas.

Quando o adolescente em cumprimento de medida apresenta um transtorno mental, observa-se que o sistema socioeducativo demonstra capacidade limitada de manejo adequado,

evidenciando fragilidades em sua organização para atender às demandas específicas dessa população.

As ações adotadas nesses casos precisam estar pautadas na promoção da mudança de comportamento, conforme previsto na legislação. No que se refere à área da saúde mental, entretanto, não há procedimentos efetivos consolidados, além da implementação de medidas controversas.

Nesse mesmo sentido, possivelmente, muitos adolescentes com transtorno mental estão sendo confinados em abrigos institucionais e unidades socioeducativas em decorrência da ausência de políticas públicas intersetoriais que atendam adequadamente essa população, o que revela um cenário preocupante.

MARCOS LEGAIS DA ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL NO SOCIOEDUCATIVO

A política de atendimento socioeducativo apresenta como marcos legais o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Ambos os documentos foram inspirados em acordos internacionais e normativas nacionais na área dos direitos da criança e do adolescente, nos quais o processo de responsabilização do adolescente adquiriu um caráter pedagógico e de garantia de direitos, visando interromper a trajetória infracional e promover a inserção social, educacional, cultural e profissional do adolescente.

No que se refere ao adolescente com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa, o ECA, art. 112, § 3º, sinaliza que "os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado

às suas condições”. Apesar de abordar o tratamento ao adolescente portador de transtorno mental, o Estatuto não define como deverá ocorrer esse atendimento nem qual o local para isso (Brasil, 1990).

As Normas de Referência do SINASE de 2006 alinham-se à temática da Reforma Psiquiátrica ao propor o acesso e tratamento de qualidade à pessoa com transtornos mentais e a articulação dos programas socioeducativos com a rede local de atenção à saúde mental (Brasil, 2006).

O SINASE faz menção aos adolescentes com transtorno mental, indicando no art. 64 da Lei nº 12.594/2012 que o tratamento a que se submeterá o adolescente deverá observar o previsto na Lei nº 10.216/2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (Brasil, 2012). Apesar de abordar o atendimento aos adolescentes com transtorno mental, o SINASE não sanou as lacunas existentes quanto ao atendimento adequado a esses adolescentes, uma vez que não define de forma precisa como deve ocorrer esse cuidado no sistema socioeducativo.

O Ministério da Saúde, em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, publicou a Portaria Interministerial nº 1.426/2004, que aprova as diretrizes para implantação e implementação da Política de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em regime de internação e internação provisória (PNAISARI).

No ano de 2014, essa portaria foi reformulada por meio da Portaria MS nº 1.082/2014, que redefiniu as diretrizes da PNAISARI, incluindo a assistência aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. A norma tem como objetivo garantir e ampliar o acesso aos cuidados em saúde de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, fechado e semiliberdade, estabelecendo que a atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação

de liberdade será realizada, prioritariamente, na Atenção Básica. No que se refere à atenção em saúde mental de adolescentes privados de liberdade, a equipe de saúde da Atenção Básica de referência poderá ser acrescida de profissional de saúde mental (Brasil, 2014).

Para que a PNAISARI seja efetiva e ocorra o fortalecimento das instâncias de participação intersetorial, faz-se necessária a implantação do Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI), cuja atribuição é implementar e acompanhar a política em articulação entre as secretarias de Saúde estaduais e municipais e as secretarias que gerenciam o sistema socioeducativo. Esse grupo também é responsável pela elaboração e execução do Plano Operativo e do Plano de Ação Anual, com vistas a garantir a efetividade da política, bem como o monitoramento e a avaliação de todas as ações relacionadas ao plano.

Em Rondônia, o município de Porto Velho chegou a constituir um Grupo de Trabalho Intersetorial da PNAISARI e elaborou um Plano Operativo Municipal para o atendimento dos adolescentes privados de liberdade, porém não apresentou o Plano de Ação Anual, instrumento indispensável para a implantação dessa política pública.

A estigmatização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é frequente, ao passo que a não efetivação de políticas públicas interssetoriais reflete a fragilidade do Estado em assegurar respostas integradas que articulem proteção social, saúde mental e garantia de direitos.

ANALISANDO OS PLANOS ESTADUAL E MUNICIPAL DE SAÚDE

Para uma melhor compreensão da política pública de saúde no estado de Rondônia, serão analisados o Plano Estadual e o Plano

Municipal de Saúde, verificando-se as diretrizes, objetivos e metas apresentados, com enfoque naquelas relacionadas à saúde dos adolescentes privados de liberdade, com ênfase na saúde mental.

O Plano Estadual de Saúde analisado corresponde ao período de 2020 a 2023, disponibilizado no sistema DigiSUS, compreende as ações a serem desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Saúde (SESAU) para esses anos. O estudo desse documento visa identificar as ações relacionadas ao atendimento em saúde dos adolescentes do sistema socioeducativo, observando a existência de ações em saúde mental para essa população.

O Plano Estadual de Saúde de 2020 a 2023 está estruturado em sete diretrizes e 30 objetivos norteadores para as diferentes áreas relacionadas à Rede de Atenção à Saúde (RAS). Para cada objetivo norteador, foram delineadas metas a serem alcançadas e definidos os respectivos indicadores para aferir seu cumprimento (Rondônia, 2019).

As ações relacionadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa encontram-se na diretriz referente ao fortalecimento da Atenção Primária à Saúde (APS) e referem-se à Política de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei (PNAISARI) e à assessoria aos municípios para sua implantação.

Uma das ações propostas referia-se à elaboração do Plano Operativo Estadual (POE) para os jovens privados de liberdade. Entretanto, esse plano não foi concluído, pois, após consulta à legislação vigente, entendeu-se que sua elaboração é de competência dos municípios, com apoio do Estado. Assim, cada município que possui Unidade Socioeducativa deve elaborar o Plano Operativo Municipal (POM) e o respectivo Plano de Ação Anual.

Quanto às relações intersetoriais com o sistema socioeducativo, a Secretaria de Estado da Saúde (SESAU) está elaborando, em conjunto com a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FEASE), o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo.

Em análise ao Plano Municipal de Saúde (PMS) 2022-2025, do município de Porto Velho, instrumento de gestão municipal que orienta o processo de consolidação dos serviços oferecidos pela Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a partir da análise situacional de saúde e das necessidades da população (Porto Velho, 2022a), verificou-se que, em relação à saúde do adolescente privado de liberdade, estão previstas a divulgação, nos CAPS, do Plano Operativo de Atenção Integral à Saúde dos Adolescentes em Conflito com a Lei Privados de Liberdade do Município de Porto Velho, por meio de três eventos, e a realização de ações educativas durante o Setembro Amarelo nas unidades socioeducativas.

O município de Porto Velho também construiu o Plano Municipal de Saúde Mental (2022-2025), que contempla a articulação intersetorial com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para atender às demandas da Proteção Social Especial referentes aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, nas modalidades de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), cuja execução é de responsabilidade municipal. Entretanto, não foi encontrada referência à articulação com o sistema socioeducativo de internação, de responsabilidade estadual, nem com sua Unidade Gestora, a Fundação Estadual de Atendimento Socioeducativo (Porto Velho, 2022b).

Não se verificou, nos Planos Municipais de Saúde e de Saúde Mental de Porto Velho, a presença de um diagnóstico situacional da saúde dos adolescentes, nem informações sobre o quantitativo daqueles em acompanhamento por problemas de saúde mental no município de Porto Velho (Porto Velho, 2022a; 2022b).

Por mais que a oferta de serviços de saúde para adolescentes na rede pública estadual e municipal esteja ocorrendo, não se identificam metas objetivas voltadas ao atendimento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com transtorno mental.

No âmbito estadual, as ações previstas referem-se ao assessoramento dos municípios para a elaboração do Plano Operativo Municipal (POM). Na esfera municipal, constam ações de divulgação da PNAISARI e campanhas de prevenção. Apenas o Plano Municipal de Saúde Mental apresenta informações sobre a intersetorialidade com o sistema socioeducativo, por meio do programa de atendimento às medidas socioeducativas em meio aberto; contudo, não há ações previstas para adolescentes privados de liberdade.

RESULTADOS DA PESQUISA

Para possibilitar a análise dos resultados das ações e metas planejadas nos Planos Estadual e Municipal de Saúde, foi consultado o Relatório Anual de Gestão (RAG), documento que permite verificar as metas previstas e executadas, a execução orçamentária, as recomendações necessárias e os eventuais redirecionamentos do plano de saúde.

A ação prevista no Plano Estadual de Saúde, referente ao assessoramento dos municípios que possuem Unidades Socioeducativas para a elaboração do Plano Operativo Municipal (POM) visando à implantação da PNAISARI, não foi efetivada inicialmente em razão da ausência de adesão dos municípios à política, sendo reprogramada para 2021. Naquele ano, o município de Porto Velho apresentou um fluxo de atendimento e o município de Ji-Paraná obteve a adesão da Secretaria Municipal de Saúde para a implantação da PNAISARI. Contudo, em 2022, a ação foi descontinuada em decorrência da ausência de técnico responsável por fomentar a política junto aos gestores.

Os poucos resultados encontrados em relação às ações previstas no Plano Estadual de Saúde (2020-2023) revelam a necessidade de maior engajamento da Secretaria Estadual de Saúde para

consolidar a atuação intersetorial e efetivar o atendimento em saúde aos adolescentes do sistema socioeducativo.

No que se refere ao Plano Municipal de Saúde, a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA) de Porto Velho apresentou, em 2021, à Comissão Intergestores Bipartite (CIB), o planejamento do fluxo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Quanto aos resultados observados no Plano Municipal de Saúde (2022-2025), no que se refere ao atendimento em saúde mental, verificaram-se apenas ações educativas relacionadas ao Setembro Amarelo, voltadas à prevenção do suicídio.

Em relação ao Plano Operativo Municipal de Atenção à Saúde do Adolescente em Conflito com a Lei, foi constituído o Grupo de Trabalho Intersectorial. Contudo, não houve continuidade das reuniões nem a elaboração do Plano de Ação de Saúde para os adolescentes privados de liberdade, o que indica fragilidade na implementação das políticas de saúde no sistema socioeducativo.

A descontinuidade na implantação do Plano Operativo Municipal de Atenção à Saúde do Adolescente em Conflito com a Lei evidencia que a articulação intersectorial entre a Secretaria Municipal de Saúde e a Fundação de Atendimento Socioeducativo, órgão gestor da execução da medida socioeducativa de internação, não se efetivaram.

A não efetivação de políticas públicas intersectoriais para adolescentes no sistema socioeducativo reflete uma visão social e institucional de que esse público não constitui prioridade para o sistema público de saúde, seja em razão do estigma associado à privação de liberdade, seja pela ausência de articulação intersectorial entre as instituições, especialmente entre o Estado e o município.

A omissão do poder público na efetivação da Política de Atenção Integral ao Adolescente em Cumprimento de Medida

Socioeducativa evidencia a ineficiência das políticas públicas, resultando na violação dos direitos dessa população, reforçando sua marginalização e invisibilizando seu acesso à saúde.

CONCLUSÃO

A escolha por essa temática está relacionada à necessidade de compreender o percurso das normativas voltadas à saúde mental do adolescente privado de liberdade após a implementação do SINASE e sua repercussão nas práticas institucionais, especialmente no que se refere à articulação intersetorial e à capacidade de resposta do sistema à complexidade das demandas apresentadas por esse público.

É imprescindível que, no estado de Rondônia, sejam desenvolvidas estratégias específicas para enfrentar tanto o estigma associado à saúde mental quanto aquele direcionado aos adolescentes em privação de liberdade. A participação dos jovens e de suas famílias nas políticas públicas, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação das ações, é fundamental para assegurar que os serviços sejam adequados e respeitem os direitos e a dignidade dos indivíduos.

Enfim, sublinha-se a necessidade de uma articulação efetiva entre as instâncias estaduais e municipais no estado de Rondônia, visando à promoção da saúde mental infantojuvenil. Essa articulação deve estar fundamentada nos princípios dos direitos humanos, assegurando o acesso à saúde mental como um direito de todos os jovens. A implementação de um plano de ação interdisciplinar, que contemple as peculiaridades do estado e se alinhe às diretrizes nacionais, é fundamental para avançar na garantia desse direito essencial.

Diante das especificidades do desenvolvimento adolescente, marcado por transformações físicas, psicológicas e sociais,

e considerando o aumento das demandas em saúde mental nessa faixa etária, observa-se que a ausência de políticas públicas efetivas e articuladas dificulta o acesso dos adolescentes a serviços adequados. Essa fragilidade compromete o acompanhamento contínuo e a garantia de direitos fundamentais, especialmente para aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse contexto, o processo de estigmatização também incide sobre os adolescentes no âmbito socioeducativo, na medida em que não são devidamente assistidos pelas políticas públicas, de modo que a privação de liberdade acaba por reforçar as desigualdades e, por si só, não modifica suas trajetórias, relegando-os à condição de população vulnerabilizada.

São vários desafios a serem superados para a implantação efetiva de um sistema de atendimento socioeducativo coerente com a legislação brasileira, adotando-se adequadamente práticas que assegurem os direitos humanos, considerando-os indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de políticas públicas efetivas para contribuir com a redução de sua condição de vulnerabilidade e das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. de; JUNIOR ASSUMPÇÃO, F.; TEIXEIRA, I. A.; FONSECA, V. A. da S. Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): estudo de gênero e relação com a gravidade do delito. **Ciência e Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 2179-2188, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/rKZQGNK9rYbwgYszvhgFdXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRAGA, C. P. **A permanência da prática de internação de crianças e adolescentes em instituição psiquiátrica em um cenário de avanços da reforma psiquiátrica: o circuito do controle**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 02 mai 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1426, de 14 de julho de 2004.** Aprova as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória (PNAISARI). Brasília, 2004. Disponível em: <https://andi.org.br/legislacao/portaria-interministerial-no-1-426-saude-dos-adolescentes-em-conflito-com-a-lei/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1082, de 23 de maio de 2014.** Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CORRÊA, P. V.; ALMEIDA, R. M. M. de. Funções Executivas, Traços de Psicopatia e Comportamento Sexual em Adolescentes Privados de Liberdade em Rondônia.

Estudos e Pesquisas em Psicologia, [s. l.], v. 24, 2024. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/75447>. Acesso em: 4 jul. 2024.

COSTA, N. do R.; SILVA, P. R. F. da. A atenção em saúde mental aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. **Ciências e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1467-1478, maio de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002501467&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 81-95, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2021.

MARUSCHI, M. C.; ESTEVAO, R.; BAZON, M. R. Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 82-99, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2021.

PINHO, S. R. de. DUNNINGHAM, W.; AGUIAR, W. M. de; ANDRADE FILHO, A. S.; GUIMARÃES, K.; ALMEIDA, T. R. de P.; DUNNINGHAM, V. de A. Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 126-130, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/trVwvmqpDtsNNd3ZKsLkPBS/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PORTO VELHO. Prefeitura do Município. **Plano Municipal de Saúde 2022 a 2025**. Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA). Porto Velho, 2022a. Disponível em: <https://semusa.portovelho.ro.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2023.

PORTO VELHO. Prefeitura do Município. **Plano Municipal de Saúde Mental 2022 a 2025**. Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA). Porto Velho, 2022b. Disponível em: <https://semusa.portovelho.ro.gov.br/>. Acesso em: 04 maio 2023.

RONDÔNIA. Governo do Estado. **Plano Estadual de Saúde de Rondônia (PES) 2020-2023**. Secretaria de Estado de Saúde (SESAU). Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://sesau.ro.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2024.

WATHIER, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 305-314, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/tcKfHvnZ8bN9rW9v9dZgd4m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

WINNICOTT, D. **Privação e Delinquência**. 5. ed. São Paulo: Zahar, 2014.



17

*Francisco Joaquim Martins de Sousa
Halanderson Raymisson da Silva Pereira*

SAÚDE TRANS NO BRASIL:

**AVANÇOS E DESAFIOS DO PROCESSO
TRANSEXUALIZADOR NO SUS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.17

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo analisar e descrever os avanços e desafios enfrentados por pessoas trans no acesso à saúde, com ênfase no Processo Transexualizador (PrTr). Realizou-se uma revisão sistemática da literatura nas bases LILACS, SciELO e Periódicos da Capes. Para as buscas nas bases de dados, foram utilizados os descritores “processo transexualizador” AND “SUS” AND “saúde”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 13 artigos que abordam diretamente o tema. Os estudos mostram que o Processo Transexualizador ainda reflete um modelo patologizante e concentrado em poucos serviços, o que dificulta o acesso das pessoas trans. A falta de profissionais capacitados e as práticas cisnormativas comprometem o cuidado integral. Apesar de avanços no acolhimento, a formação ainda é insuficiente, e a Psicologia busca se reposicionar com uma escuta ética e despatologizante diante dos desafios institucionais e sociais. Conclui-se que, embora haja avanços no Processo Transexualizador, ainda há desafios, como a demora nos atendimentos e a falta de capacitação profissional, sendo necessário ampliar a formação e fortalecer o acolhimento para assegurar um cuidado mais humanizado e equitativo.

Palavra-Chave: população trans; acesso à saúde; Psicologia.

INTRODUÇÃO

A população trans no Brasil enfrenta significativas dificuldades para acessar os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Entre os principais desafios estão a falta de capacitação dos profissionais e a precariedade da estrutura disponível, o que contribui para a exclusão e o não reconhecimento dessas pessoas, sobretudo quando não correspondem aos padrões heteronormativos dominantes.

O termo “pessoa trans”, por sua vez, refere-se a sujeitos cuja identidade de gênero difere do gênero atribuído ao nascer, incluindo transgêneros, travestis, transexuais e outros. Eles compõem uma parcela da comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, pansexuais e outras). Segundo Silva e Viecili (2022), o termo “pessoas trans” engloba todas as pessoas não cisgênero, sejam homens, mulheres ou pessoas não binárias, que se identificam como transgêneros, transexuais ou travestis, independentemente do sexo biológico ou do gênero designado ao nascer.

Conforme Jesus (2012), ser masculino ou feminino, homem ou mulher, vai além do sexo biológico e está fundamentado na autopercepção e na expressão social de cada sujeito. A autora enfatiza que o gênero é uma construção social e cultural. Nessa mesma perspectiva, Butler (2018) compreende o gênero como uma construção social, argumentando que, ainda que o sexo pareça biologicamente fixado, as categorias “homens” e “mulheres” são construções culturais, não necessariamente vinculadas a corpos masculinos e femininos.

De acordo com Vieira, Bermúdez e Goldberg (2025), a saúde das pessoas trans deve ser compreendida como uma questão de saúde pública, o que demanda políticas sociais específicas. Os autores apontam que a falta de acesso a hormônios e cirurgias no SUS constitui uma forma de violência estrutural, levando muitas pessoas a se deslocarem para outros estados ou a recorrerem à Justiça na tentativa de garantir direitos que lhes são negados.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 196, estabelece que “a saúde é direito de todos e dever do Estado [...]”, o que reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso universal e igualitário também à população trans (Brasil, 1988). A partir da Reforma Sanitária, diversas políticas foram desenvolvidas para promover a inclusão da população LGBTQIAPN+, como o programa Brasil sem Homofobia (2004), a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde (2006) e a instituição do Processo Transexualizador (PrTr) no SUS (Brasil, 2008).

Em 2011, foi publicada a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, por meio da Portaria nº 2.836, de 1 de dezembro (Brasil, 2011). Posteriormente, em 2013, a Portaria nº 2.803/2013 ampliou e redefiniu o Processo Transexualizador, atualmente regulamentado pelo Anexo XXI da Portaria de Consolidação GM/MS nº 2, de 28 de setembro de 2017.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) passou a adotar, desde 2011, uma postura institucional favorável à despatologização da transexualidade. Documentos posteriores (CFP, 2013, 2018) orientam profissionais a buscar respaldos teóricos que superem a cis-normatividade e reconheçam as vivências trans em seus contextos sociais. Mais recentemente, a Nota Técnica CFP nº 11/2025 reforça diretrizes para atuação ética e inclusiva com pessoas trans, travestis e não binárias, destacando o papel da Psicologia nas equipes multiprofissionais do Processo Transexualizador – serviço do SUS que oferece acompanhamento clínico, psicológico e social, além de procedimentos hormonais e cirurgias de redesignação sexual, tais como histerectomia, mastectomia e tireoplastia, assegurando o cuidado integral à população trans brasileira.

Rocon, Silva e Sodré (2018) observam que grande parte da população trans pertence a grupos socialmente vulneráveis, com menor acesso à medicina privada, recorrendo, assim, ao SUS. Contudo, enfrentam inequidade no acesso e na permanência nos serviços, o que frequentemente leva à automedicação e a riscos

graves à saúde. Já Oliveira e Sprung (2022) destacam que, embora o Processo Transexualizador represente um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas trans, ainda há lacunas que comprometem a integridade, a inclusão e a sensibilidade.

Diante desse cenário, este capítulo objetiva discutir as barreiras que as pessoas trans enfrentam no acesso aos serviços de saúde no Brasil, além de descrever e analisar os avanços e desafios enfrentados no acompanhamento do Processo Transexualizador.

METODOLOGIA

Neste capítulo, foi desenvolvida uma revisão sistemática da literatura sobre pesquisas publicadas acerca da temática. Conforme Donato e Donato (2019), a revisão sistemática caracteriza-se por maior transparência e rigor metodológico, uma vez que busca minimizar vieses e garantir a reprodutibilidade dos resultados, o que a torna fundamental em contextos de pesquisa científica. O levantamento dos estudos foi realizado nas bases de dados LILACS, SciELO e Portal de Periódicos da Capes (MEC), utilizando-se os descritores "Processo Transexualizador" AND "SUS" AND "saúde". A busca resultou, inicialmente, em 90 artigos.

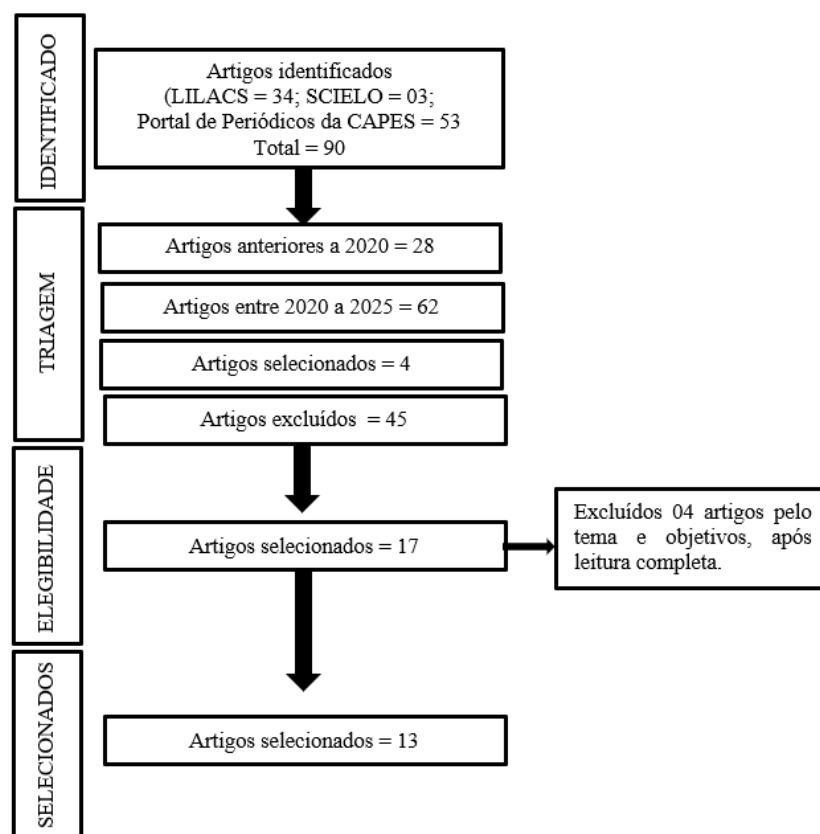
Como critério de inclusão, foram considerados os trabalhos publicados entre 2020 e 2025, disponíveis em acesso completo e que abordassem, de forma direta, o tema do Processo Transexualizador no contexto do Sistema Único de Saúde. Foram excluídos os artigos publicados em outros idiomas, os estudos duplicados e aqueles que se mostraram desalinhados dos objetivos da pesquisa.

Em seguida, do total de trabalhos inicialmente levantados, foram excluídos 28 artigos por se referirem a anos anteriores ao recorte temporal estabelecido pela pesquisa, além de quatro artigos

duplicados, resultando em um total de 17 estudos. Após a leitura dos resumos, foram excluídos três estudos que estavam em desacordo com os objetivos da pesquisa.

Na etapa seguinte, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos, usando como critério de seleção estudos de autores brasileiros diretamente ligados à pesquisa e disponibilizados de forma completa. A partir dessa triagem, foram identificados 13 artigos, os quais foram lidos integralmente, uma vez que todos abordavam de maneira direta o Processo Transexualizador.

Figura 1 - Fluxograma dos artigos



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 - Informação dos artigos

Autores	Objetivo	Bases de dados	Ano
Souza e Bernardes	Problematizar as práticas da Psicologia no campo do Processo Transexualizador, buscando entender como esses saberes emergem e produzem formas de existência e práticas sobre a população que está inserida nesse dispositivo.	LILACS	2020
Braz <i>et al.</i>	Analisar as vivências familiares durante o Processo Transexualizador de um de seus integrantes.	LILACS	2020
Pinho <i>et al.</i>	Analisar o itinerário terapêutico percorrido por homens transgêneros em busca do Processo Transexualizador pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ofertado em um serviço de cuidado a pessoas trans no Nordeste brasileiro.	Periódicos Capes	2021
Cabral e Muñoz	Discutir o acolhimento em saúde mental para pessoas adultas que buscam tratamento hormonal para transição de gênero pelo SUS.	LILACS	2021
Regino e Silva	Analisar a produção do cuidado do PrTr nos serviços de saúde de Recife, Pernambuco, que atendem à população trans.	Periódicos Capes	2022
Cazeiro <i>et al.</i>	Levantar reflexões sobre os itinerários terapêuticos de pessoas trans na busca pelo Processo Transexualizador.	LILACS	2022
Santos e Melo	Caracterizar o perfil dos usuários de um serviço de referência, os números produzidos pelo serviço e as principais demandas relativas ao Processo Transexualizador.	Periódicos Capes	2022
Santos	Analisar o Processo Transexualizador no Brasil a partir do exame da sua constituição histórica entre 1997 e 2008.	LILACS	2022
Simas e Pereira	Compreender o Processo Transexualizador do SUS, apontando as contribuições da Psicologia a esse processo.	Periódicos Capes	2023
Moraes <i>et al.</i>	Identificar os principais desafios encontrados por pessoas que precisam realizar o Processo Transexualizador no SUS.	Periódicos Capes	2023

Boldrin <i>et al.</i>	Analisar os avanços e desafios do PrTr no SUS por meio de pesquisa qualitativa de revisão narrativa da literatura.	SCIELO	2025
Santos e Olivar	Conhecer alguns fatores no processo de hormonização de pessoas transmasculinas a partir da ideia de agenciamentos e de cuidado.	LILACS	2023
Araújo <i>et al.</i>	Analisar as decisões judiciais relativas às demandas por realização de procedimentos de transexualização pelo Sistema Único de Saúde.	LILACS	2025

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A seguir serão apresentadas as análises dos artigos selecionados, sendo organizadas em três seções: (1) Desigualdades no acesso e escassez de serviços especializados; (2) Itinerários terapêuticos marcados por exclusões; e (3) A atuação da Psicologia: entre a escuta e a normatização.

DESIGUALDADES NO ACESSO E ESCASSEZ DE SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Santos (2022) analisa o Processo Transexualizador no Brasil entre 1997 e 2008, evidenciando sua estrutura inicial sob forte influência do modelo biomédico. Destaca ainda que o Processo Transexualizador, por estar inserido no SUS, também sofre processos de desestruturação e desfinanciamento que afetam o sistema de saúde como um todo, reflexo da crise estrutural capitalista.

As desigualdades no acesso tornam-se evidentes na concentração dos serviços em áreas urbanas centrais, o que restringe o atendimento a pessoas trans que vivem em regiões afastadas. Santos e Melo (2022) observam que a maioria dos usuários atendidos se identifica como mulheres trans e reside em centros urbanos, enquanto homens trans enfrentam maiores barreiras. A elevada

demanda e o número reduzido de serviços, especialmente no Norte e Nordeste, resultam em longas listas de espera.

Regino e Silva (2021) reforçam a escassez de profissionais e a necessidade de serviços especializados, voltados às especificidades de homens trans. Nessa mesma direção, Santos e Olivar (2023) destacam que as normativas de gênero e a cisnormatividade ainda dificultam o acesso e o cuidado integral, revelando a insuficiente formação dos profissionais da saúde.

De acordo com Moraes *et al.* (2023), práticas discriminatórias, como o não uso do nome social e o acolhimento inadequado, persistem e produzem novos sofrimentos. As famílias também enfrentam obstáculos semelhantes, conforme Braz *et al.* (2020), que descrevem vivências marcadas por preconceitos e pela ausência de suporte especializado, levando-as a exercer um papel ativo na defesa dos direitos de seus membros trans.

ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS MARCADOS POR EXCLUSÕES

O acesso das pessoas trans aos serviços de saúde é frequentemente marcado por trajetórias longas e fragmentadas. Pinho *et al.* (2021) observam que homens trans transitam entre serviços privados, públicos e práticas informais, como a auto-hormonização, devido à demora nos atendimentos e à falta de acolhimento institucional.

Nesses estudos, o itinerário terapêutico é apresentado como a descrição dos caminhos percorridos na busca por cuidado, incluindo a circulação entre diferentes serviços e as dificuldades enfrentadas. Cazeiro *et al.* (2022) apontam que esses itinerários envolvem uma combinação de recursos formais, como serviços de referência, e redes informais (como redes de socialidade trans),

além de incluir também serviços privados, os quais são atravessados por obstáculos como discriminação, burocratização e peregrinação pelos serviços de saúde.

Essas trajetórias, contudo, não se iniciam nos serviços de saúde, mas na vivência da identidade de gênero e nas redes de apoio. Tal dimensão subjetiva é frequentemente ignorada por uma lógica biomédica que reduz a transexualidade a critérios diagnósticos. Nesse sentido, Souza e Bernardes (2020) destacam que a Psicologia, historicamente implicada na produção de saberes patologizantes, vem gradualmente passando a encontrar caminhos para a despatologização e a escuta do sujeito.

A judicialização também tem se tornado um recurso para pessoas trans na garantia do acesso a procedimentos como cirurgias e hormonioterapia. Araujo *et al.* (2025) demonstram que essa via, embora assegure direitos, revela limitações financeiras e institucionais dos serviços públicos e evidencia falhas no acesso e na oferta desses tratamentos.

Nesse cenário, a despatologização surge como um caminho para assegurar um cuidado mais abrangente, rompendo com o modelo biomédico e patologizante que ainda prevalece nas intervenções em saúde. É importante romper com a lógica biomédica tradicional, proporcionando um atendimento mais respeitoso e adequado a essa população. Apesar dos avanços na atenção básica, o modelo atual continua a patologizar, principalmente nas intervenções cirúrgicas. Como consequência, as políticas públicas e os serviços de saúde mental frequentemente baseiam-se na exigência de acesso a procedimentos cirúrgicos, sem considerar a complexidade das vivências trans.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA: ENTRE A ESCUTA E A NORMATIZAÇÃO

A Psicologia desempenha papel central no Processo Transexualizador, especialmente pelo seu histórico marcado por práticas normativas e patologizantes e, mais recentemente, pela promoção da despatologização das vivências trans. Simas e Pereira (2023) destacam que, apesar dos avanços das políticas públicas, ainda persistem preconceitos acerca da transexualidade, tanto no campo da saúde quanto na sociedade em geral. A Psicologia, que em outros momentos contribuiu para a construção de discursos patologizantes, tem se reposicionado por meio de normativas do Conselho Federal de Psicologia, orientando uma atuação ética e respeitosa, voltada ao reconhecimento da singularidade e à escuta das subjetividades.

No entanto, essas competências psicológicas também operam dentro de estruturas biomédicas, jurídicas e institucionais, muitas vezes reforçando um modelo regulador de normatividade. Nesse sentido, a Psicologia se configura como um instrumento essencial para a promoção da saúde e da qualidade de vida, tanto para a população trans quanto para a população em geral, ao combater preconceitos e opressões, o que é enfatizado como princípio fundamental no Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Cabral e Muñoz (2021) reforçam a importância do acolhimento em saúde mental que valorize as experiências singulares de cada sujeito, reconhecendo-o como protagonista de seu percurso. As autoras propõem uma abordagem psicossocial e compartilhada, que favoreça a autonomia dos usuários.

A construção dos corpos e das subjetividades trans evidencia gêneros em constante transformação, frequentemente tensionados pelas normas de normalização social. Diante disso, torna-se

fundamental consolidar práticas de cuidado que reconheçam as experiências das pessoas trans e promovam estratégias que possibilitem a essas pessoas continuarem a produzir seus próprios saberes e a criar seus próprios espaços de cuidado.

Para Boldrin *et al.* (2025), o Processo Transexualizador é resultado das lutas sociais e do movimento LGBTQIAPN+ pela garantia de seus direitos, mas ainda enfrenta desafios como o despreparo de profissionais de saúde, os estigmas sociais, o diagnóstico clínico como propulsor da patologização e a baixa cobertura hospitalar. A regulamentação e a disponibilização do PrTr no SUS trouxeram ganhos para o público trans, mas é necessário ampliar o acesso aos serviços e melhorar as condutas estigmatizantes, a fim de garantir que essas pessoas se sintam acolhidas em todo o seu contexto biopsicossocial.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam que o Processo Transexualizador no SUS, embora represente um avanço significativo na garantia dos direitos à saúde da população trans, ainda enfrenta desafios. Persistem problemas como a demora nos atendimentos, a escassez de serviços e a falta de capacitação adequada dos profissionais. Tais limitações comprometem a qualidade do cuidado e reproduzem práticas discriminatórias e excludentes.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de ampliar os serviços e especializar as equipes multiprofissionais, de modo que as pessoas trans possam ser devidamente assistidas no SUS e não precisem recorrer a procedimentos informais, realizados de forma insegura e com risco à saúde.

Nesse debate, destaca-se o papel da Psicologia. Historicamente, a profissão esteve alinhada a concepções binárias de gênero e a leituras patologizantes das experiências trans, o que reforçou classificações normativas e contribuiu para práticas excludentes.

Nas últimas décadas, observa-se um movimento gradual de revisão dessas perspectivas, impulsionado por discussões internas à categoria e pelas orientações do Conselho Federal de Psicologia. Esse processo tem favorecido práticas voltadas à despatologização, à escuta das experiências singulares e à construção de um cuidado ético e inclusivo.

Por fim, ao se reposicionar diante dessas concepções patologizantes, a Psicologia assume um papel essencial na formulação de práticas que contemplem o sofrimento dessas pessoas, que não se restringe apenas ao processo de transição, mas inclui, sobretudo, os efeitos das violências sociais e estruturais presentes no cotidiano das pessoas trans.

Cabe à profissão sustentar espaços de escuta que reconheçam essas demandas e contribuam para uma clínica ética, acolhedora e comprometida com os princípios da equidade do SUS, garantindo um atendimento digno e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, H. M. C.; VILELA, C. C.; OLIVEIRA, P. de; ZOCRATTO, K. B. F. Desafios do Processo Transexualizador no SUS: a atuação do judiciário frente à demanda. **Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 94-107, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.17566/ciads.v14i1.1277>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BOLDRIN, V. da C.; COELHO, R. D. R.; ALVES, L. C.; TEIXEIRA, E. de S. T.; BERNARDO, S. R. de S.; COSTA, A. G. Avanços e desafios no processo transexualizador no Sistema Único de Saúde brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. e10912023, jan. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232025301.10912023>. Acessado em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Programa Brasil Sem Homofobia**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2004. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde**. Brasília: MS, 2006. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 43. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Diário Oficial da União, 5 dez. 2011. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013**. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Brasília; 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRAZ, D. G. de C.; REIS, M. B.; HORTA, A. L. de M.; FERNANDES, H. Vivências familiares no processo de transição de gênero. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 33, p. eAPE20190251, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020A00251>. Acesso em: 23 maio 2025.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABRAL, C. C.; MUÑOZ, N. M. Uma transição compartilhada: sobre o acolhimento em saúde mental em um ambulatório do processo transexualizador do SUS. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 259-280, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n2p259.3>. Acesso em: 23 maio 2025.

CAZEIRO, F.; GALINDO, D.; SOUZA, L. L. de S.; GUIMARÃES, R. S. de. Processo transexualizador no sus: questões para a psicologia a partir de itinerários terapêuticos e despatologização. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 27, p. e48503, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/d7GVRkqtBxmDd7PvywDBhpc/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica sobre processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans**. Brasília, DF: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Nota-t%C3%A9cnica-processo-Trans.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018**. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília, DF: CFP, 2018. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/resolucao_cfp_01_2018.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica CFP nº 11/2025, sobre atuação de profissionais de psicologia no atendimento às pessoas trans, travestis e não binárias**. Brasília, DF: CFP, 2025. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_CFP-2140234-Nota-Te%CC%81cnica.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, [s. l.], v. 32, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923>. Acesso em: 04 mar. 2025.

FONSECA VIEIRA, V.; DÍAZ BERMÚDEZ, X. P. C.; GOLDBERG, A. O processo transexualizador a partir das narrativas de pessoas trans, gestores e profissionais da saúde. **Saúde em Debate**, [s. l.], v. 49, n. 145, abr-jun, 2025. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/10026>. Acesso em: 29 out. 2025.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: autor, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

MORAES, M. D.; SILVA, M. de L.; VIEIRA, A. G.; SILVA, T. C. da; VARELA, B. R. S. Os desafios encontrados por uma pessoa que precisa realizar o processo transexualizador no SUS. **Revista interdisciplinar em saúde**, [s. l.], v. 10, n. único, p. 466-479, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35621/23587490.v10.n1.p466-479>. Acesso em: 26 abr. 2025.

OLIVEIRA, J. P. de; SPRUNG, L. S. Barreiras para o acesso à saúde pública da população trans no Brasil: uma revisão narrativa. **Femina**, [s. l.], v. 50, n. 9, p. 560-567, 2022. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/10/1397893/femina-2022-509-560-567.pdf>. Acesso em: 08 maio 2025.

PINHO, P. H.; CORTES, H. M.; ARAUJO, L. M. P.; GOMES DE SÁ, M. V.; OLIVEIRA, L. M. B. Os itinerários terapêuticos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de homens trans em busca do processo transexualizador. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s. l.], v. 13, n. 11, p. e9116, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e9116.2021>. Acesso em: 17 out. 2025.

REGINO, F. A.; SILVA, F. A. de. O processo transexualizador e a produção do cuidado: um olhar sobre o cotidiano dos serviços de saúde da cidade do Recife/PE. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/12277>. Acesso em: 17 out. 2025.

ROCON, P. C.; SILVA, A. I. da; SODRÉ, F. Diversidade de gênero e Sistema Único de Saúde: uma problematização sobre o processo transexualizador. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 432-448, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18870. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, M. de O. F. dos.; OLIVAR, J. M. N. Muros, frestas e atalhos: agenciamentos de pessoas transmasculinas para hormonização no Processo Transexualizador na cidade de São Paulo. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. e220589pt, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902023220589pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, M. C. Protoformas do Processo Transexualizador no Brasil: apontamentos sobre a tortuosa institucionalização da assistência à saúde de pessoas Trans no SUS entre 1997 e 2008. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 38, p. e22303, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22303.a>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, E. J. V.; MELO, C. P. L. de. Characterization and Access to Health Care in a Reference Service for the Transsexualization Process in SUS. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. e13411527902, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/27902>. Acesso em: 29 mar. 2026.

PEREIRA, D. F.; SIMAS, L. F. O papel da psicologia no processo transexualizador do sus: Desafios e impactos sofridos por pessoas transexuais. **Diversidade e Educação**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 645-668, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15923>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, B. H. da S.; VIECILI, J. Características do comportamento de microagressão contra pessoas trans em ambientes de trabalho. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 271-288, 2022. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/851>. Acesso em: 29 out. 2025.

SOUZA, L. H. da S.; BERNARDES, A. G. Processo transexualizador do SUS e psicologia: modos de governar populações e suas negociações. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 1, p. 105-124, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2025.

VIEIRA, V. F.; BERMÚDEZ, X. P. C. D.; GOLDBERG, A. O processo transexualizador a partir das narrativas de pessoas trans, gestores e profissionais da saúde. **Saúde em Debate**, [s. l.], v. 49, n. 145, 2025. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/10026>. Acesso em: 15 maio 2025.



18

*Bruna Aparecida Mendes Barros
Heloanna Vitória dos Santos Pontes
Samuel Matos do Nascimento
André Souza Rabello
Paulo Rogério Morais*

USO DE PSICOESTIMULANTES ENTRE UNIVERSITÁRIOS DA SAÚDE EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA REGIÃO NORTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-773-6.18

RESUMO

As demandas por desempenho acadêmico têm contribuído para o uso crescente de psicoestimulantes entre universitários. Este capítulo buscou investigar o consumo dessas substâncias por estudantes da área da saúde em uma universidade pública da Região Norte do Brasil. A pesquisa, de abordagem mista, descritiva e transversal, foi realizada com 60 estudantes dos cursos de Psicologia, Medicina, Enfermagem e Educação Física, que responderam a um questionário *online*. Observou-se maior consumo de café (41,7%), bebidas energéticas (13,3%) e nicotina (6,7%). As motivações mais citadas foram a redução do cansaço (76,7%), a melhora no desempenho acadêmico (40%) e o aumento da concentração (38,3%). Foram relatados efeitos adversos como insônia, ansiedade e fadiga. Os resultados indicam a naturalização do uso de substâncias como estratégia de enfrentamento das exigências acadêmicas e suscitam reflexões sobre a medicalização da vida universitária e o papel da Psicologia na promoção da saúde mental.

Palavras-chave: psicoestimulantes; saúde mental estudantil; medicalização.

INTRODUÇÃO

O uso de substâncias estimulantes para prolongar o estado de vigília e sustentar atenção e alerta não é um fenômeno recente. Relatos históricos incluem o consumo de khat – planta rica em catinona, um alcaloide com efeito semelhante ao das anfetaminas – em regiões do Oriente, e o uso de folhas de coca pelos povos andinos (Gherman; Santos; Segenreich, 2017). Na contemporaneidade, esse uso assume novas formas com a difusão de fármacos como o metilfenidato, princípio ativo da Ritalina®, e de outras substâncias inicialmente prescritas para quadros específicos, como narcolepsia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, mas que passaram a ser utilizadas sem indicação médica com objetivos como aumentar o foco, reduzir o cansaço e manter o ritmo de estudo (Coelho; Farias, 2015).

O consumo de substâncias psicotrópicas vem crescendo no Brasil e em outros países, em parte porque essas substâncias passaram a ser utilizadas como recurso para ampliar o estado de alerta e a capacidade de rendimento intelectual (Yaegashi *et al.*, 2020). No Brasil, por exemplo, quase 1,15 milhão de caixas de metilfenidato foram vendidas apenas em 2007 (Itaborahy, 2009, p. 9). No contexto universitário – especialmente entre estudantes da área da saúde – esse uso tem sido associado à longa carga horária, às exigências de aproveitamento acadêmico e ao ideal de alto desempenho que atravessa a formação profissional (Brant; Carvalho, 2020). Em um estudo internacional com 1.427 pesquisadores, incluindo estudantes de pós-graduação, 20% relataram utilizar metilfenidato com a finalidade de melhorar a concentração e focar a memória (Greely *et al.*, 2008). Esse comportamento reflete um fenômeno mais amplo, caracterizado pela chamada sociedade do desempenho, descrita por Byung-Chul Han (2017), na qual a valorização da eficiência e da autossuperação transforma o indivíduo em agente e vítima simultânea de sua própria produtividade.

Pesquisas brasileiras recentes evidenciam que o uso de psicoestimulantes entre universitários tem se expandido em diferentes regiões. Cândido *et al.* (2019) identificaram prevalência significativa do uso de metilfenidato entre estudantes de graduação, especialmente para fins de aprimoramento cognitivo. Resultados semelhantes foram encontrados por Preta *et al.* (2020), que observaram o uso de *smart drugs* para manutenção da concentração e redução da fadiga. Mais recentemente, Ramos *et al.* (2023) apontaram a cafeína e os energéticos como substâncias amplamente utilizadas entre estudantes da área da saúde, enquanto Moreira *et al.* (2024) destacaram preocupações com eventos adversos e sintomas de ansiedade associados ao uso prolongado.

Esses achados, embora provenientes de estudos realizados em regiões distintas do país, ajudam a compreender a amplitude do fenômeno e a necessidade de discutir seus desdobramentos também em contextos menos estudados, como o Norte do Brasil, onde há carência de pesquisas específicas sobre saúde mental universitária e estratégias de enfrentamento acadêmico. Embora a qualidade de vida e a saúde mental dos estudantes de graduação venham recebendo destaque em estudos de diferentes regiões do Brasil, um levantamento de publicações recentes sobre o tema cita pesquisas das regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste, mas não da Região Norte (Carvalho *et al.*, 2024). Essa constatação reforça a percepção de carência de dados específicos do Norte e, por consequência, de Rondônia, onde o presente estudo se propôs a investigar. Ao focar universitários do estado de Rondônia, a presente pesquisa pretende contribuir para preencher essa lacuna e contextualizar o uso de psicoestimulantes dentro de um cenário de vulnerabilidade psicossocial e sobrecarga institucional característico da região.

O uso intencional de substâncias para ampliar capacidades cognitivas, como atenção sustentada, resistência ao sono e sensação de energia, vem sendo descrito na literatura como aprimoramento cognitivo farmacológico ou *neuroenhancement* (Micoulaud-Franchi;

Macgregor; Fond, 2014). Conforme analisam Yaegashi *et al.* (2020), as motivações para o Aprimoramento Cognitivo Farmacológico (ACF) na contemporaneidade estão intimamente ligadas ao estilo de vida e ao tipo de sociedade construídos nas últimas décadas. Vivemos em uma “sociedade do desempenho”, na qual competitividade, produtividade e eficiência são valores centrais que definem o indivíduo, pressionando-o por metas constantemente atualizadas.

Essa busca incessante por performance faz com que a falta de concentração e de foco, a desorganização, a baixa produtividade e a fadiga sejam interpretadas como “defeitos” cada vez menos tolerados socialmente. Nesse contexto, as motivações para o ACF devem-se, fundamentalmente, à preocupação dos indivíduos em atender às expectativas sociais em relação ao desempenho acadêmico e profissional. Como resultado, o uso não médico e indiscriminado de medicamentos para “turbinar” o cérebro tem se tornado uma prática comum entre estudantes universitários, caracterizando o fenômeno não apenas como uma questão educacional, mas como um problema de saúde pública. Essa prática tem se expandido entre indivíduos saudáveis que buscam ganhos funcionais de atenção, memória e concentração.

Entre as substâncias estimulantes utilizadas para fins de aprimoramento cognitivo, as mais conhecidas são o metilfenidato, a dextrodina, os sais de anfetamina, o modafinil e a cafeína – atuando sobre o sistema nervoso central, modificando a comunicação neural e promovendo aumento do estado de alerta e sensação de energia, redução do sono, elevação do estado de ânimo, aumento da atividade motora, menor sensação de fadiga e diminuição do apetite (Teter *et al.*, 2005; Advokat; Guidry; Martino, 2008; Graeff, 1989). No Brasil, o metilfenidato tornou-se um dos medicamentos mais utilizados para fins não terapêuticos e o país ocupa o segundo lugar no ranking mundial de consumo, atrás apenas dos Estados Unidos (Anvisa, 2012). Seu uso indiscriminado, entretanto, acarreta riscos significativos, incluindo ansiedade, insônia, taquicardia

e dependência (Graeff, 1989; Silczuk *et al.*, 2025). Além disso, a popularização dessas substâncias reforça a tendência à medicalização da vida cotidiana, conceito que designa a transformação de problemas sociais e educacionais em questões biológicas e individuais, tratáveis por medicamentos (Facci; Esper, 2020).

MÉTODO

A pesquisa adotou uma abordagem mista, de natureza quantitativa e qualitativa, com delineamento descritivo e transversal. A combinação desses métodos buscou ampliar a compreensão sobre o uso de psicoestimulantes entre universitários da área da saúde, articulando a mensuração de dados objetivos com a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado.

- **Participantes:** a amostra foi composta por 60 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 35 anos (Média $\pm$ DP = 22,9 $\pm$ 3,6 anos), matriculados nos cursos de Psicologia, Medicina, Enfermagem ou Educação Física, em uma instituição de ensino superior do estado de Rondônia. A amostra foi composta pelo método bola de neve, com o pedido de que o participante repassasse o *link* para seus contatos pessoais. Antes de responder aos instrumentos, cada participante concordou em participar da pesquisa mediante leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no link de acesso aos instrumentos.
- **Instrumento:** para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas, organizadas em três eixos: (1) informações sociodemográficas; (2) hábitos de consumo de substâncias psicoestimulantes; e (3) motivações para o uso de psicoestimulantes e efeitos percebidos após

o uso. Os eixos 2 e 3 foram baseados nos itens de um questionário estruturado de autopreenchimento, o *The Smart Drug Study* (Singh; Bard; Jackson, 2014).

- **Procedimento:** o *link* com o convite para participação na pesquisa foi divulgado em grupos do aplicativo *WhatsApp* de estudantes de cursos da área da saúde, com a solicitação de que as pessoas interessadas repassassem a mensagem para colegas de curso. O instrumento foi elaborado na plataforma *Google Forms* e disponibilizado na internet para autopreenchimento *online* e remoto.
- **Análise dos dados:** os dados quantitativos foram submetidos à análise descritiva. As variáveis contínuas foram descritas por meio de médias e desvio-padrão, e as variáveis categóricas foram resumidas utilizando frequências absolutas e relativas observadas em cada categoria. Para a análise inferencial, foi empregado o teste do qui-quadrado, adotando-se nível de significância de 5%.

As respostas discursivas foram submetidas à Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em sua vertente temática, permitindo identificar categorias de sentido relacionadas às motivações e percepções sobre o uso de psicoestimulantes.

O estudo foi conduzido em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo anonimato, voluntariedade e sigilo das informações. Todos os dados foram utilizados exclusivamente para fins científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por um total de 60 participantes, com idades variando entre 18 e 35 anos, com média de idade (Média±DP

= $23 \pm 3,51$ anos), sendo 40 do gênero feminino e 20 do gênero masculino. Vinte participantes estudavam Psicologia, 20 Enfermagem, 15 Medicina e 5 Educação Física. Dentre os participantes, 52 alunos estudavam em período integral e 8 no turno matutino. Vinte por cento trabalhavam, enquanto 80% não trabalhavam.

Tabela 1 - Descrição da amostra de estudantes

Variável	% (n)	Valor de p
Gênero		
Masculino	33,3 (20)	< 0,000
Feminino	66,6 (40)	
Curso matriculado		
Educação Física*	8,3 (5)	0,025
Enfermagem	33,3 (20)	
Medicina	25 (15)	
Psicologia	33,3 (20)	
Trabalha		
Não	80 (48)	< 0,000
Sim	20 (12)	
Horário do curso		
Integral	86,7 (52)	< 0,000
Somente de manhã	13,3 (8)	

p < 0,05 comparados às demais categorias - não diferem entre si

Fonte: autoria própria (2025).

Com relação ao consumo de substâncias estimulantes, foi observado que entre estudantes da área da saúde ocorre, majoritariamente, o uso de produtos de fácil acesso, como café (43,3%)

e bebidas energéticas (15%). O uso de nicotina (6,7%) aparece em menor proporção, mas ainda como uma estratégia relatada para aliviar o cansaço e manter o estado de alerta. Tais achados são semelhantes aos encontrados por Ramos *et al.* (2023), que observaram o predomínio do consumo de substâncias de venda livre, utilizadas entre estudantes da área da saúde, principalmente para prolongar o tempo de estudo e reduzir a sonolência.

Tabela 2 - Descrição da frequência do uso do psicoestimulante feita pelos estudantes

Substância	Uso atualmente [% (n)]	Usei nos últimos 6 meses [% (n)]	Usei no último ano [% (n)]	Já Experimentei [% (n)]	Nunca Usei [% (n)]
Café	43,3 (26)*	8,3 (5)	8,3 (5)	28,3 (17)	11,7 (7)
Cápsulas de cafeínas	1,7 (1)	1,7 (1)	1,7 (1)	33,3 (20)	61,7 (37)
Bebidas energéticas	15 (9)*	28,3 (17)	10 (6)	36,7 (22)	10 (6)
Nicotina	6,7 (4)	5 (3)	0 (0)	13,3 (8)	75 (45)
Metilfenidato	3,3 (2)	0 (0)	0 (0)	16,7 (10)	80,0 (48)
Anfetaminas	0 (0)	3,3 (2)	0 (0)	5 (3)	91,7 (55)
Lisdexanfetamina	1,7 (1)	0 (0)	3,3 (2)	3,3 (2)	91,7 (55)
Modafinil	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1,7 (1)	98,3 (59)

* $p < 0,05$ para as respostas "uso atualmente"

Fonte: autoria própria (2025).

A principal motivação declarada pelos participantes para o uso de substâncias psicoestimulantes foi a redução do cansaço (76,7%), seguida pela melhora no desempenho acadêmico (40%) e pelo aumento da concentração (38,3%). Essa busca por desempenho está presente nos resultados de outras pesquisas realizadas com universitários brasileiros, como as de Cândido *et al.* (2019) e Preta *et al.* (2020), que identificaram o uso de estimulantes sem indicação médica para aprimoramento cognitivo entre estudantes,

mesmo diante das evidências controversas quanto à eficácia dessas substâncias no aprimoramento cognitivo. Outros estudos apontaram motivações semelhantes para o uso de psicoestimulantes por estudantes da área da saúde (Affonso *et al.*, 2016; Morgan *et al.*, 2017; Santana *et al.*, 2020).

Tabela 3 - Efeitos desejados para o uso do psicoestimulante pelos estudantes

Efeito desejado	% (n)	Valor de p
Redução do sono*	76,7 (46)	0.009
Melhora no rendimento	40 (24)	
Melhora na concentração	38,3 (23)	
Redução da fadiga	36,7 (22)	
Melhora do bem-estar	21,7 (13)	
Melhora no raciocínio	20 (12)	
Relaxamento	16,7 (10)	
Redução do estresse	13,3 (8)	
Melhora na memória	11,7 (7)	

Fonte: autoria própria (2025).

Os efeitos buscados que motivaram o uso de psicoestimulantes sugerem que a pressão por produtividade e rendimento acadêmico influencia diretamente as escolhas e os comportamentos dos estudantes, reforçando o que Han (2017) denomina de Sociedade do Desempenho, na qual o indivíduo assume para si a responsabilidade por manter-se sempre produtivo.

Em relação aos efeitos percebidos durante o uso dessas substâncias, 33,3% dos participantes relataram vivenciar ansiedade, 28,3% relataram palpitação e 20% descreveram tremores como um dos sintomas.

Tabela 4 - Efeitos percebidos durante o uso da substância pelos estudantes

Efeitos percebidos durante o uso	% (n)#
Ansiedade	33,3 (20)*
Palpitação	28,3 (17)*
Tremores	20 (12)*
Dor de estômago	18,3 (11)*
Diminuição da fome	10 (6)
Aumento da fome	8,3 (5)
Boca seca	6,7 (4)
Sono	5 (3)
Nenhum dos sintomas	25 (15)

por ser uma questão de resposta múltipla, a soma total é maior do que 100%

* $p < 0,05$

Fonte: autoria própria (2025).

Ao serem questionados sobre os efeitos após o uso de psicoestimulantes, 36,6% apontaram sonolência, 28,3% relataram dores de cabeça e 23,3% citaram sensação de fadiga. Os efeitos adversos relatados no presente estudo coincidem com os descritos por Moreira *et al.* (2024), que destacam o impacto negativo do uso frequente de estimulantes na qualidade do sono e no equilíbrio emocional e mostram que, embora o consumo seja motivado pelo desejo de melhorar o desempenho, ele pode gerar consequências que comprometem a própria capacidade de concentração e o bem-estar físico e mental dos estudantes.

Tabela 5 - Efeitos percebidos após o uso da substância pelos estudantes

Efeitos percebidos após o uso	% (n)#
Sono	36,6 (22)*
Dor de cabeça	28,3 (17)*

Fadiga/Cansaço	23,3 (14)*
Ansiedade	13,3 (8)
Aumento da fome	11,7 (7)
Palpitação	10 (6)
Dor de estômago	8,3 (5)
Boca seca	8,3 (5)
Tremores	5 (3)
Diminuição da fome	5 (3)
Nenhum dos sintomas	31,7 (19)

por ser uma questão de resposta múltipla, a soma total é maior do que 100%

* $p < 0,05$

Fonte: autoria própria (2025).

Tais dados podem refletir um cenário de sobrecarga e vulnerabilidade estudantil, comum às instituições públicas da Região Norte (Anjos; Camelo, 2019). A combinação entre altas demandas acadêmicas e limitações estruturais pode favorecer o uso de estratégias paliativas de enfrentamento, entre elas o consumo de substâncias estimulantes. Esse quadro aponta para a necessidade de ações institucionais voltadas à promoção da saúde mental e à conscientização sobre o uso responsável dessas substâncias.

Esses resultados reforçam a compreensão de que o consumo de psicoestimulantes está inserido em um contexto de sobrecarga e vulnerabilidade estudantil, no qual o uso dessas substâncias se configura como estratégia para sustentar o desempenho acadêmico e a concentração, mesmo diante dos efeitos adversos relatados.

Também se buscou compreender como os estudantes se posicionam frente à continuidade e à intensidade desse consumo. Observou-se que o número de participantes que relatou desejar interromper o uso ($n = 23$; 38,3%) não difere significativamente

daqueles que afirmaram não pretender parar ($n = 37$; 61,7%). Padrão semelhante foi identificado quanto à necessidade percebida de aumentar a dose para obter o mesmo efeito, sendo que 23 participantes (38,3%) relataram já ter sentido essa necessidade, enquanto 37 (61,7%) afirmaram não ter vivenciado tal situação. Esses resultados sugerem certa normalização do uso, indicando que o comportamento tende a se manter estável, mesmo entre aqueles que reconhecem algum desconforto físico ou emocional decorrente do consumo.

As informações quantitativas dialogam com as respostas qualitativas e permitem compreender o modo como os estudantes atribuem sentido à própria experiência de uso. Expressões como “se parar vou ficar com sono” e “parei rapidamente, pois piorava meu rendimento” revelam uma percepção ambígua: o reconhecimento de que o uso tem consequências negativas convive com a sensação de que ele é necessário para garantir o rendimento. Essa ambivalência sugere que o consumo não se limita a uma decisão pontual, mas reflete um modo de lidar com as exigências de produtividade e com a falta de alternativas institucionais de apoio e cuidado. O uso, portanto, emerge como um mecanismo de compensação simbólica frente à sensação de insuficiência, sustentando a crença de que o esforço pessoal é a única via possível de enfrentamento.

Nesse sentido, a análise qualitativa evidencia um movimento de racionalização do consumo, como expressa a fala “percebo que os ganhos obtidos com determinados psicoestimulantes são maiores que os prejuízos”. Tal perspectiva se articula à lógica da “sociedade do desempenho” discutida por Han (2017), na qual o sujeito internaliza a exigência de manter-se produtivo e autossuficiente, mesmo em condições de esgotamento. Essa racionalização pode ser compreendida como uma forma de adequação subjetiva às pressões externas – acadêmicas, sociais e institucionais – que atravessam o cotidiano universitário. Desse modo, a integração entre os dados quantitativos e qualitativos revela que o uso de psicoestimulantes não é apenas um comportamento individual, mas uma manifestação de práticas

e valores que naturalizam o cansaço e tornam o rendimento uma medida de valor pessoal e acadêmico.

De modo geral, os achados indicam que o uso de psicoestimulantes entre universitários da saúde não deve ser compreendido apenas como um hábito isolado, mas como parte de um contexto de exigências acadêmicas intensas e de busca constante por desempenho, como apontado por Byung-Chul Han (2017) e discutido por Alvarenga (2021) ao abordar a sociedade do desempenho. A reflexão crítica sobre esse fenômeno pode contribuir para o desenvolvimento de políticas de prevenção e cuidado mais adequadas ao cotidiano dos estudantes, favorecendo a implementação de práticas educativas e psicológicas voltadas ao equilíbrio entre produtividade e bem-estar.

Pesquisas recentes (Silva; Almeida; Lopes, 2021) têm destacado o aumento de sintomas de ansiedade, estresse e esgotamento emocional entre universitários brasileiros, sobretudo nos cursos da área da saúde. Esses cursos são marcados por longas jornadas, contato precoce com o sofrimento humano e elevado nível de exigência, o que torna seus estudantes mais suscetíveis ao adoecimento psíquico. Em muitos casos, o uso de substâncias estimulantes surge como tentativa de lidar com a sobrecarga e com a necessidade de manter a produtividade, reproduzindo uma lógica de adaptação ao excesso (Querido *et al.*, 2025).

O fenômeno da medicalização está intrinsecamente ligado à lógica neoliberal de produtividade e autocontrole. Como destaca Byung-Chul Han (2017), o sujeito contemporâneo é pressionado a ser eficiente, polivalente e permanentemente ativo – um “empreendedor de si mesmo”. Nessa lógica, a fadiga, o esgotamento e o uso de substâncias tornam-se expressões do adoecimento psíquico decorrente das exigências de desempenho (Alvarenga, 2021). Nesse contexto, a Psicologia desempenha papel essencial ao problematizar a naturalização dessas práticas e propor a necessidade de ações institucionais voltadas ao cuidado e à prevenção do sofrimento estudantil. Além

disso, a Psicologia também pode promover espaços de escuta e reflexão sobre as formas contemporâneas de sofrimento e incentivar práticas de autocuidado e estratégias coletivas de apoio estudantil.

A universidade pode ser compreendida como um espaço que, simultaneamente, promove formação crítica e reforça modelos de desempenho, e essa ambiguidade favorece a naturalização do uso de psicoestimulantes como meio de enfrentamento da rotina e das exigências acadêmicas. Conforme discutem Proença (2011) e Facci e Esper (2020), essa medicalização do sofrimento expressa uma tendência social de transformar dificuldades existenciais e emocionais em problemas a serem resolvidos quimicamente.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou compreender que o uso de psicoestimulantes entre estudantes da área da saúde está fortemente associado às exigências de desempenho e à necessidade de sustentar elevados níveis de produtividade. O consumo predominante de substâncias de fácil acesso, como café e bebidas energéticas, indica que o uso de estimulantes foi incorporado à rotina acadêmica como prática socialmente aceita, ainda que os efeitos adversos relatados apontem riscos à saúde física e mental.

As análises qualitativas revelaram, entretanto, uma ambivalência entre o reconhecimento dos riscos e a percepção de ganhos momentâneos, o que sugere que o consumo não se limita a uma escolha individual, mas reflete um modo de adaptação às pressões institucionais e à lógica de produtividade que marca a vida universitária. Tal dinâmica corrobora a perspectiva de Han (2017) sobre a "sociedade do desempenho", em que o sujeito assume para si a responsabilidade de ser continuamente eficiente, mesmo em detrimento do próprio bem-estar.

Esses achados, articulados à literatura recente, reforçam a importância de compreender o fenômeno em uma perspectiva ampliada, que considere os determinantes psicossociais e culturais implicados na medicalização do cotidiano acadêmico. Nesse sentido, a Psicologia tem papel central na problematização dessas práticas e na promoção de espaços de escuta e cuidado que favoreçam o equilíbrio entre desempenho e saúde mental.

Assim, reforça-se a necessidade de ampliar as discussões sobre saúde mental e medicalização na universidade, promovendo estratégias institucionais de acolhimento e autocuidado. A Psicologia tem papel essencial nesse processo, contribuindo para uma formação que valorize não apenas o saber técnico, mas também o equilíbrio emocional e o bem-estar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADVOKAT, C. D.; GUIDRY, D.; MARTINO, L. Licit and illicit use of medications for cognitive enhancement in university students. **Addictive Behaviors**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 220-229, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.200709.018>. Acesso em: 05 mar. 2026.

AFFONSO, R. da S.; LIMA, K. S.; OYAMA, Y. M. de O.; DEUNER, M. C.; GARCIA, D. R.; BARBOZA, L. L.; FRANÇA, T. C. C. O uso indiscriminado de psicoestimulantes pelos estudantes da faculdade anhanguera de Brasília (FAB). **Infarma - Ciências Farmacêuticas**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 166-172, 30 set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14450/2318-9312.v28.e3.a2016.pp166-172>. Acesso em: 29 mar. 2026.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Relatório sobre o consumo de metilfenidato no Brasil**. Brasília, DF: ANVISA, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ALVARENGA, R.; DIAS, M. K. Epidemia de drogas psiquiátricas: tipologias de uso na sociedade do cansaço. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 33, e231888, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33235950>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ANJOS, E. M. dos; CAMELO, M. dos R. Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus - Brasil. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 127-136, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1531>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANT, L. C.; CARVALHO, T. R. F. Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 16, n. 42, p. 623-636, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-32832012000300004>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CÂNDIDO, R. C. F.; PERINI, E.; PÁDUA, C. M. de; JUNQUEIRA, D. R. Prevalence of and factors associated with the use of methylphenidate for cognitive enhancement among Brazilian undergraduate students. **Einstein**, São Paulo, v. 17, n. 4, eA04716, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2020A04745. Acesso em: 01 fev. 2026.

CARVALHO, A. A.; ASSUNÇÃO, L. do P.; ALCÂNTARA, K. C. de; LOPES, F. M. Intervenção psicoeducativa de estudantes universitários: efeitos na qualidade de vida. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 126, p. 520-532, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240043>. Acesso em: 01 fev. 2026.

COELHO, J. V. de S.; FARIA, T. A. uso de psicoestimulantes por estudantes durante a vida acadêmica. **Faculdade Atenas**, 2015. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/USO_DE_PSICOESTIMULANTES_POR_ESTUDANTES_DURANTE_A_VIDA_ACADEMICA.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

FACCI, M. G. D.; ESPER, M. B. S. B. **A medicalização na educação e na vida cotidiana**. Curitiba: CRV, 2020.

GHERMAN, B. R.; SANTOS, T. F. F.; SEGENREICH, D. Psicoestimulantes. **Associação Brasileira de Psiquiatria**. Porto Alegre, v. 3, p. 117-152, 2017. Disponível em: <https://portal.secad.artmed.com.br/artigo/psicoestimulantes>. Acesso em: 01 fev. 2026.

GRAEFF, F. G. **Drogas psicotrópicas e seu modo de ação**. 2. ed. São Paulo. EPU, 1989.

GREELY, H.; SAHAKIAN, B.; HARRIS, J.; KESSLER, R. C.; GAZZANIGA, M.; CAMPBELL, P.; FARAH, M. J. Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. **Nature**, [s. l.], v. 456, n. 7223, p. 702-705, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/456702a>. Acesso em: 01 fev. 2026.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ITABORAHY, C. **A ritalina no Brasil**: uma década de produção, divulgação e consumo. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_arquivos/44/TDE-2012-11-23T113433Z-2722/Publico/Claudia%20Itaborahy-Dissertacao.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

MICOUAUD-FRANCHI, J. A.; MACGREGOR, A.; FOND, G. A preliminary study on cognitive enhancer consumption behaviors and motives of French Medicine and Pharmacology students. **European Review for Medical and Pharmacological Sciences**, [s. l.], v. 18, n. 13, p. 1875-1878, 1 jul. 2014. Disponível: <https://www.europeanreview.org/wp/wp-content/uploads/1875-1878.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2026.

MOREIRA, J. E.; RODRIGUES, M. C. L-C.; PALHARES, C. V. T.; OLIVEIRA, T. H. C. de; GONÇALVES, G. K. N. Adverse events and safety concerns among university students in the health area of a higher education institution in Minas Gerais, Brazil. **Einstein**, São Paulo, v. 22, eA00895, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39661862/>. Acesso em: 01 jan. 2026.

MORGAN, H. L.; PETRY, A. F.; LICKS, P. A. K.; BALLESTER, A. O.; TEIXEIRA, K. N.; DUMITH, S. C. Consumo de Estimulantes Cerebrais por Estudantes de Medicina de uma Universidade do Extremo Sul do Brasil: Prevalência, Motivação e Efeitos Percebidos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 102-109, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n1RB20160035>. Acesso em: 01 jan. 2026.

PRETA, B. de O. C.; MIRANDA, V. I. A.; BERTOLDI, A. D. Psychostimulant use for neuroenhancement (smart drugs) among college students in Brazil. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, [s. l.], v. 42, n. 4, p. 331-340, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1691597>. Acesso em: 01 jan. 2026.

QUERIDO, J. A.; CAMPOS, E. C.; RAMOS, L. M. S.; VASCONCELOS, A. C. S. Uso indiscriminado de medicações psicoestimulantes por estudantes universitários de medicina. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 18, n. 5, p. e17527, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.5-005>. Acesso em: 01 jan. 2026.

RAMOS, J. L. V.; SALLES, M. R. P. de O.; SILVA, M. H. da; SOARES, Y. D. B.; BRAGA, C. C. A.; CABRAL, L. D. M. Uso de psicoestimulantes de venda livre por estudantes universitários da área da saúde. **Revista Científica da Faculdade de Ciências da Saúde - UNIVALE**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univale.br/index.php/revcientfacs/article/download/612/503>. Acesso em: 01 jan. 2026.

SANTANA, L. C.; RAMOS, A. N.; AZEVEDO, B. L. de; NEVES, I. L. M.; LIMA, M. M.; OLIVEIRA, M. V. M. de. Consumo de Estimulantes Cerebrais por Estudantes em Instituições de Ensino de Montes Claros/MG. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 44, n. 1, 30 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44i1-20190182> Acesso em: 01 jan. 2026.

SILCZUK, A.; LEWANDOWSKA, A.; FILIP, M.; ATROSZKO, P. A.; PODOLEC, J.; GAŁECKA, M.; MADEJEK, R.; CZYŻEWSKI, L. Current insights into the safety and adverse effects of methylphenidate in children, adolescents, and adults - narrative review. **Pharmacological Reports**, 22 jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43440-025-00763-0>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, D. F.; ALMEIDA, M. C.; LOPES, A. F. Saúde mental de universitários da área da saúde: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 45, n. 4, e159, 2021. DOI: 10.1590/1981-5271v45i4-20210164. Acesso em: 01 jan. 2026.

SINGH, I.; BARD, I.; JACKSON, J.. Robust resilience and substantial interest: a survey of pharmacological cognitive enhancement among university students in the UK and Ireland. **PloS One**, v. 9, n. 10, p. e105969, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105969>.

TETER, C. J.; MCCABE, S. E.; CRANFORD, J. A.; BOYD, C. J.; GUTHRIE, S. K. Prevalence and Motives for Illicit Use of Prescription Stimulants in an Undergraduate Student Sample. **Journal of American College Health**, [s. l.], v. 53, n. 6, p. 253-262, maio 2005. DOI: <https://doi.org/10.3200/jach.53.6.253-262>. Acesso em: 01 jan. 2026.

YAEGASHI, S. F. R.; MAIA, R. B.; MILANI, R. G. LEONARDO, N. S. T. Aprimoramento cognitivo farmacológico: motivações contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, [s. l.], v. 25, e45525, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46319>. Acesso em: 01 jan. 2026.



19

*I'reena Takiná Rossi da Cruz
Tatiana Maria Silveira Amorim
Lílian Caroline Urnau*

VIVÊNCIAS DE ADOLESCENTES EM UM LIXÃO AMAZÔNICO:

ANÁLISES À LUZ DA PHC

RESUMO

Este capítulo investiga a autoconsciência e a consciência social de adolescentes que vivem no bairro Vila Princesa, em Porto Velho (Rondônia), comunidade situada nos arredores do antigo lixão da cidade, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). O estudo busca compreender – utilizando o conceito de *perejivanie*, proposto por Vigotski – os sentidos que esses jovens atribuem às suas experiências e como suas condições existenciais singulares afetam a constituição da identidade e da consciência de si e social no contexto amazônico. As análises revelaram um forte vínculo afetivo com o território e a emergência de uma consciência social diante das precariedades estruturais e dos desejos de transformação coletiva.

Palavras-chave: adolescência; perejivanie; Psicologia Histórico-Cultural (PHC); Amazônia; consciência social.

INTRODUÇÃO

A adolescência constitui um marco importante ao desenvolvimento humano, não apenas como transição e preparação para a vida adulta, mas pela complexificação de diversos processos psíquicos, necessariamente constituídos nas e pelas relações objetivas, materiais e sociais de proximidade (sejam elas familiares, de amizade, de intimidade ou outras vivenciadas nas instituições escolares, na vizinhança, na comunidade, no território, entre outros espaços de convivência) que assumem novas nuances, dinâmicas e demandas, em um dado cenário social mais amplo e em um momento histórico específico, tal como pressupõe a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta relação entre subjetividade e objetividade, entre o eu e o meio social, ou a realidade, destacamos o conceito de vivência (*perejivanie*). A vivência, de acordo com Vygotski (2018a, 2018b), é o elo que articula essas duas dimensões, tem uma orientação biossocial e configura-se como um elemento intermediário entre a personalidade e o meio.

A *perejivanie* envolve duas dimensões fundamentais: a consciência social, ou seja, a análise e apropriação que o indivíduo faz dos modos de produção, das relações sociais e das ideologias, e a autoconsciência, ou seja, como o(a) adolescente descreve, analisa e interpreta a si mesmo (Vygotski, 2018a).

São as vivências, portanto, que demonstram o papel ativo e criador de cada ser humano, dadas as condições sociais sob as quais vive. Embora sejamos produtos dessas condições e do meio em que vivemos, ao mesmo tempo, e dialeticamente, as (re)produzimos e podemos (re)criá-las, aspecto muito enfatizado por Stetsenko (2005, 2017). Nesse sentido, ainda que a adolescência detenha condicionantes biológicos universais e sociais globais, locais e grupais, cada indivíduo a vivencia de maneira singular e ativa.

Com base nessas conceituações, interessa-nos, nesta pesquisa, investigar a autoconsciência e a consciência social de adolescentes que vivem em um território amazônico da capital do estado de Rondônia, o município de Porto Velho.

Sabemos que a formação histórica, social e cultural da Amazônia e de suas populações é marcada pelas contradições da exploração extrema dos recursos materiais e dos seres humanos em seu território, que assumem especificidades diante das características geográficas, biológicas e populacionais da região, marcada por diferentes projetos de colonização e exploração econômica: mineral, extrativista e pelos projetos de expansão do agronegócio.

A cidade de Porto Velho, rodeada pela floresta amazônica e margeada pelo Rio Madeira, não é uma exceção, mas um exemplo eloquente dessas contradições. Sua paisagem urbana é marcada por uma história de apagamentos e resistências, articulando-se a políticas desenvolvimentistas operadas na região que, baseadas na exploração contínua dos recursos naturais, frequentemente desconSIDERAM as particularidades culturais de seus habitantes e as práticas de vida originárias e tradicionais. Esse contexto, portanto, exige uma análise crítica dos impactos dessas relações no processo de subjetivação de seus habitantes.

Diante desse cenário marcado por dinamismos singulares, esta pesquisa volta seu olhar às percepções de adolescentes e jovens moradores do bairro Vila Princesa, favela próxima de onde antes funcionava o lixão da cidade de Porto Velho, território atravessado por processos históricos de exclusão e vulnerabilidade. A partir de suas vivências, busca-se compreender os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas experiências e como suas condições existenciais singulares implicam a constituição da identidade e a emergência da consciência de si e da consciência social.

A ADOLESCÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTOCONSCIÊNCIA E DA CONSCIÊNCIA SOCIAL SOB A PERSPECTIVA DA PHC

A Psicologia Histórico-Cultural tem como foco investigar de que forma ocorrem as mudanças no psiquismo ao longo do desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores. Vigotski (2000), ao romper com concepções maturacionistas, propõe que o desenvolvimento humano não se limita a fatores biológicos, mas se constrói historicamente a partir das interações sociais mediadas por instrumentos e signos. Assim, o desenvolvimento do sujeito acompanha as mesmas leis que regem o desenvolvimento histórico da humanidade, tanto em sua dimensão ontogenética quanto filogenética, destacando o papel central da cultura e das relações sociais nesse processo (Souza; Silva, 2018).

Nesse percurso, o sujeito se apropria da cultura a partir de sua interação com o mundo, adquirindo os instrumentos necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cujo auge formativo pode ocorrer no período da adolescência (Vigotski, 1996 *apud* Martins; Abrantes; Facci, 2020). Assim, o autor propõe uma leitura crítica das etapas do desenvolvimento, baseando-se nas condições histórico-culturais que moldam a existência do sujeito. Em sua perspectiva, Vigotski não nega as crises típicas da adolescência, porém as interpreta sob uma nova luz, afirmando que estas não devem ser vistas apenas como instabilidades fruto de fenômenos biológicos, mas como momentos privilegiados de transformação subjetiva, em diálogo com as condições históricas, culturais e materiais de existência (Souza; Silva, 2018).

Partindo do pressuposto de que a consciência é social, Vigotski (2000) postula que as interações entre sujeito e meio são transmutadas em processos intrapsíquicos. As crises características

do período da adolescência, nesse sentido, estão relacionadas à complexificação das possibilidades de atuação do sujeito no mundo, que se intensificam à medida que o indivíduo se apropria de conceitos mais abstratos e científicos, adquiridos por meio das relações sociais. Assim, esse momento do desenvolvimento é caracterizado por transformações qualitativas no psiquismo, refletindo-se no processo de constituição da consciência de si e da consciência social.

É nesse ponto que o conceito de *perejivanie* adquire centralidade analítica. Para Vygotski (2014), a *perejivanie* expressa a maneira singular como cada sujeito refrata, sente e ressignifica uma situação vivida. A essência daquilo que perdura nessas relações é o seu significado, no qual a unidade sujeito-corpo se manifesta por meio de sua significação tanto no plano social quanto no pessoal (Pino, 2005). Como unidade entre emoção e pensamento, ela constitui o motor do desenvolvimento, transformando a situação social da realidade do indivíduo em uma situação de desenvolvimento (Veresov, 2016 apud Capucci; Silva, 2018).

Como afirmam Liberali e Fuga (2018), o conceito foi resgatado por diversos autores contemporâneos devido à sua potência explicativa no entendimento das dimensões afetivo-cognitivas da experiência vivida. Tal conceito torna-se ainda mais relevante diante da realidade complexa e singular dos diversos grupos sociais que compõem a Amazônia, cujas condições de vida e possibilidades de desenvolvimento são constantemente impactadas negativamente por movimentos sociais de grande escala, como a globalização excludente (Santos, 2003).

Nesse sentido, é durante a adolescência e a juventude que os sujeitos vivenciam o processo de ampliação da autonomia, com experiências profundamente entrelaçadas ao território, seja por meio das atividades de ocupação (estudo ou trabalho), das manifestações culturais e políticas ou das expressões artísticas. Leontiev (1983) concebe essa relação como um sistema dinâmico, constituído

pela atividade orientada à realidade e pelas relações sociais que dela emergem. Nesse sentido, como apontam novamente Liberali e Fuga (2018), ao recuperar experiências vividas como narrativas significativas, o sujeito reinscreve-se no mundo, transformando suas possibilidades de ação sobre a realidade concreta e, ao mesmo tempo, ampliando sua autoconsciência, em uma relação dialética entre sujeito e meio.

Diante disso, esta pesquisa buscou compreender a constituição da identidade de adolescentes e jovens imbricados no território amazônico, bem como seus sentimentos de pertencimento e exclusão frente a uma realidade que frequentemente nega suas existências. Compreender as juventudes amazônicas a partir de seus próprios olhares e vivências significa, portanto, não apenas reconhecer sua existência, mas, sobretudo, validar suas experiências como fundantes da subjetividade, da identidade e da ação política. Além disso, aponta caminhos possíveis para uma prática e/ou formação científica mais comprometida com as particularidades do território amazônico.

Por fim, ao promover um espaço de criação e expressão criativa, como descreveremos adiante, esta pesquisa reafirma o compromisso com uma Psicologia comprometida com a realidade social e com a valorização das vozes historicamente silenciadas. Reconhecem-se, assim, nas adolescências amazônicas não apenas sujeitos em formação, mas sujeitos de direito, de memória e de criação, cujas vivências e afetos também constroem o território. Ao registrar e narrar o território vivido, os adolescentes tornaram-se autores de suas próprias histórias e, entre o ser e o não ser, emergiu a potência do vir-a-ser (Cappucci; Silva, 2018).

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa que buscou analisar os processos que envolvem a constituição da identidade cultural, da autoconsciência e da consciência social, imbricados no contexto amazônico, a partir das vivências e percepções de um grupo de adolescentes moradores do bairro Vila Princesa, comunidade situada nos arredores do antigo lixão da cidade de Porto Velho.

A pesquisa está vinculada ao Projeto de Extensão Beiradas do Olhar: Oficinas de experimentação fotográfica do viver à margem do Madeira. Desenvolvido no decorrer do ano de 2024, o projeto propôs atividades para um grupo de aproximadamente 12 crianças e adolescentes, com o objetivo de produzir olhares sobre a realidade por meio da metodologia da fotointervenção, possibilitando experiências coletivas de criação e reflexão acerca das relações entre adolescentes, jovens, comunidade e território amazônico.

A partir da criação de um espaço de expressão criativa e de intercâmbio de vivências, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com alguns dos adolescentes e jovens participantes das oficinas. O objetivo foi investigar as significações que atribuem à construção histórica, social, cultural e política do território amazônico, bem como as imbricações dessas dimensões em suas condições existenciais e nos processos de constituição da identidade juvenil. As análises foram conduzidas à luz da Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender como as experiências vividas se articulam aos contextos socioterritoriais, de desenvolvimento e de formação da consciência.

Para isso, compreendemos a entrevista como um processo de comunicação e interação entre pesquisador e pesquisado, no qual significados, interpretações e informações são produzidos. Para entender por que as pessoas agem como agem, há que se

compreender não somente o sentido compartilhado, senão o sentido único que elas dão a seus atos. A entrevista, em consequência, nasce de um desconhecimento consciente por parte do entrevistador que, longe de presumir que conhece, por meio do comportamento exterior, o sentido que os indivíduos dão a seus atos, compromete-se a perguntá-lo aos interessados, de tal modo que estes possam expressá-lo em seus próprios termos e com a profundidade suficiente para captar toda a riqueza de seus significados (Olabuénaga, 1999).

O roteiro de entrevistas abordou os seguintes pontos: (a) história de vida pessoal e identidade; (b) histórias e experiências do(a) adolescente ou jovem com a localidade, o bairro ou a comunidade e o município onde habita; (c) uso individual e coletivo dos espaços públicos locais; (d) identificação, pertencimento e participação sociopolítica no território amazônico; (e) significações de processos de exclusão e inclusão pessoais e coletivos na localidade, no bairro ou na comunidade e no município; e (f) significações sobre a Amazônia e sobre a relação pessoal com a Amazônia.

As sessões de entrevista foram agendadas em locais e horários convenientes para os participantes, com duração média de uma hora, variando conforme a necessidade de cada indivíduo. Todas as entrevistas foram gravadas em microgravador digital e, posteriormente, transcritas integralmente pela pesquisadora. Os arquivos de áudio originais foram permanentemente excluídos após a conclusão da transcrição, garantindo a privacidade dos participantes.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cinco adolescentes, com idades de 12 a 15 anos, participaram deste estudo, conforme dados detalhados no Quadro 1. No decorrer das análises, serão utilizados nomes fictícios ao se referir às falas dos adolescentes, com o intuito de proteger suas identidades.

Quadro 1 - Dados dos(as) adolescentes participantes do estudo

Nome	Idade	Gênero	Raça	Nível de Escolaridade
Beatriz	13	Feminino	Parda	7º ano
Camila	12	Feminino	Parda	6º ano
Júlia	15	Feminino	Parda	Não estava frequentando a escola
João	12	Masculino	Preto	7º ano
Laura	15	Feminino	Parda	9º ano

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2024).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise das informações seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que considera tanto as condições de produção da mensagem (emissor e contexto) quanto sua recepção e seus efeitos. Paralelamente, para analisar a formação da identidade e da consciência de si dos jovens da Vila Princesa, a pesquisa norteia-se à luz da Psicologia Histórico-Cultural, cuja base teórica, conforme Vigotski (2000), postula que o desenvolvimento da subjetividade humana emerge a partir das relações sociais concretas entre sujeito e meio, as quais são histórica e culturalmente mediadas.

O processo de análise culminou com a apreensão de três categorias de análise, a saber: (1) A consciência de si e o vínculo emocional comunitário dos adolescentes com a Vila Princesa; (2) Precariedades estruturais do território e os limites e as possibilidades de constituir-se adolescente; e (3) Desejos de transformação para o coletivo. Estas serão detalhadamente apresentadas na próxima seção.

RESULTADOS

A partir das entrevistas com cinco adolescentes e jovens da comunidade Vila Princesa, as análises revelaram que a constituição da identidade e da consciência de si está profundamente imbricada nas vivências cotidianas com o território. As experiências relatadas evidenciaram uma forte conexão afetiva com a comunidade, construída a partir de vínculos familiares, brincadeiras na rua, rotinas escolares e outras práticas comunitárias. Mesmo diante das adversidades presentes nas condições existenciais que tangenciam o território, as memórias compartilhadas são atravessadas por marcas de afeto, cuidado e pertencimento, que se manifestam como elementos formativos da subjetividade dos participantes.

CONSCIÊNCIA DE SI E O VÍNCULO EMOCIONAL COMUNITÁRIO DOS ADOLESCENTES COM A VILA PRINCESA

A análise das narrativas dos participantes destacou um profundo vínculo emocional com a comunidade, construído essencialmente por meio das relações sociais cotidianas. As narrativas de Beatriz (13), João (12), Laura (15) e Júlia (15) refletem com nitidez esse entrelaçamento entre história pessoal, pertencimento e território em suas falas direcionadas a aspectos de sua história de vida.

Beatriz (13) afirma: *“Meu nome é... tenho 13 anos. Moro aqui desde pequena, gosto muito de morar aqui por causa da escola e da minha família”*. João (12) relembrou sua história em suas origens: *“meu pai é de Humaitá e minha mãe do Acre. Moro aqui desde que nasci”*. E Laura (15) relembra com afeto sua infância: *“Eu tenho 15 anos. Minha vida aqui era uma vida muito humilde, tá sendo ainda. A gente brincava, se divertia e ficava brincando até tarde da noite”*. Já Júlia (15), que atualmente reside em outro bairro, reforçou sua conexão com a vila: *“Eu nasci aqui na Vila... mas eu moro na cidade porque casei.*

Mas minha família tá aqui [referindo-se também à sua história de vida], meu pai, minha avó e meus parentes.”

A família, nesse contexto, emerge como núcleo afetivo estruturante fundamental no reconhecimento de suas trajetórias. Júlia, ao dizer posteriormente *“quase todo mundo da minha família mora aqui”*, expressa, por meio da linguagem, uma experiência de continuidade emocional e pertencimento. Como apontam Capucci e Silva (2018), o território vivido se inscreve na trajetória dos sujeitos como campo de produção de sentidos, memórias e afetos. As experiências que compõem a vida cotidiana na Vila, mesmo que atravessadas por limitações, tornam-se, para os adolescentes, referência de identidade e orientação subjetiva no mundo.

Além disso, as falas de Camila e Laura evidenciam que a coletividade, na experiência dos adolescentes, atua como uma força mobilizadora fundamental na luta por melhores condições de vida. Quando Camila afirma que *“Quando nós precisa de algo, eles ajuda”*, referindo-se aos moradores da Vila, ao passo que Laura destaca a organização dos pais para reivindicar direitos junto a instâncias políticas, revelam-se expressões concretas de ações coletivas motivadas por necessidades compartilhadas. Tais práticas não apenas indicam estratégias de resistência, mas também funcionam como situações sociais de desenvolvimento que favorecem a emergência da consciência social dos jovens.

Nesse processo, a coletividade ganha centralidade como espaço em que os sujeitos se reconhecem como parte de um todo e passam a compreender os determinantes históricos e sociais que estruturam suas condições de existência. Conforme destaca Vigotski (2000), é nas situações sociais de desenvolvimento que o sujeito encontra as condições para a formação de novas funções psicológicas e para a transformação qualitativa da personalidade. Nesse sentido, as vivências coletivas da Vila Princesa tornam-se contextos privilegiados de formação da consciência e de fortalecimento

identitário, reafirmando o papel do território e das relações comunitárias como mediações fundamentais no processo de constituição da consciência de si dos jovens amazônidas.

Nessa mesma direção, a afetividade presente nas relações sociais e no contexto vivido também assume papel central na formação da consciência de si, sendo determinante para a apropriação de conceitos que ocorrem em meio à interiorização das relações sociais. A consciência, nesse processo, configura-se como um fenômeno relacional, que se desenvolve à medida que o sujeito interage com o mundo à sua volta (Vigotski, 2014). No entanto, essa apropriação emerge de um saber construído na cotidianidade, que, ao ser mediado pelos conhecimentos sistematizados, pode potencializar processos de subjetivação mais conscientes em relação à realidade (Martins; Abrantes; Facci, 2020).

A partir disso, compreende-se que as experiências vividas na coletividade e os vínculos emocionais estabelecidos no território não apenas configuram o modo como os adolescentes percebem o mundo, mas também produzem transformações na consciência de si, constituindo momentos de *perejivanie* – vivências carregadas de sentido que articulam emoção, cognição e história pessoal. Conforme indicam Capucci e Silva (2018), tais experiências representam unidades indissociáveis entre o ambiente e o sujeito, nas quais os elementos sociais são refratados de modo singular, dando origem a novas formas de sentir, pensar e agir sobre a realidade. Da mesma forma, Liberali e Fuga (2018) ressaltam que a *perejivanie* permite a reconstrução de repertórios e o desenvolvimento de agentes transformadores da realidade, pois os sujeitos reelaboram suas experiências sociais em direção à autotransformação e à ação coletiva. Assim, o vínculo afetivo com a comunidade, ao ser atravessado por contradições e potências, torna-se força propulsora para a formação da consciência de si – uma consciência que se constrói na tensão entre o vivido e o significado, entre o individual e o social e que possibilita aos jovens reconhecerem-se como agentes de mudança em seu próprio meio.

PRECARIEDADES ESTRUTURAIS DO TERRITÓRIO E OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE CONSTITUIR-SE ADOLESCENTE

Dando continuidade às análises, voltamo-nos para o eixo que aborda as experiências enquanto adolescentes e jovens na Vila Princesa. Por meio de perguntas sobre suas rotinas, sentimentos, atividades preferidas, locais frequentados e percepções sobre o território, buscamos compreender como esses aspectos atravessam suas condições materiais e simbólicas de desenvolvimento. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente na perspectiva vigotskiana, tais elementos não apenas compõem a descrição de um cotidiano, mas revelam *situações sociais de desenvolvimento*, ou seja, contextos nos quais as experiências vividas mobilizam processos subjetivos singulares que contribuem para a constituição da consciência e da identidade de cada sujeito (Souza; Silva, 2018).

Nos relatos seguintes, portanto, os participantes também trouxeram à tona limitações objetivas e simbólicas presentes em suas trajetórias. As precariedades estruturais da região, a ausência de políticas públicas e a restrição de direitos básicos são aspectos que marcam negativamente suas vivências, revelando as contradições do desenvolvimento humano em contextos periféricos. A Psicologia Histórico-Cultural, ao compreender o sujeito em sua totalidade e historicidade, permite-nos reconhecer que tais contradições não impedem o desenvolvimento, mas se apresentam como uma restrição significativa ao motor de transformações qualitativas da subjetivação.

Desse modo, alguns participantes demonstraram dificuldade em expressar, de forma elaborada, como se sentem enquanto adolescentes em seu cotidiano. Em falas tímidas e breves, definiram essa experiência como “normal” ou “boa”. No entanto, à medida que as entrevistas avançaram, suas narrativas revelaram camadas mais complexas, marcadas por ambivalências, desejos e contradições. Nesse sentido, o desejo de permanecer próximo à família e aos vínculos comunitários convive com a consciência

das limitações impostas pelo território, evidenciadas na precariedade da infraestrutura, na dificuldade de acesso a serviços básicos e na escassez de oportunidades culturais e educativas para os jovens.

Camila (12), ao ser questionada sobre como é ser adolescente na Vila, afirmou: *"Não é muito legal, não. Às vezes dá vontade de ir embora, é que é chato, muito parado. Mas às vezes dá vontade de ficar aqui"*. Sua fala expressa, de forma sensível, a tensão vivida entre a identificação afetiva com o território e a sensação de estagnação. Ainda assim, ela aponta formas de enfrentamento desse tédio: *"Nós chamamos as pessoas e inventamos alguma brincadeira"*. Ademais, Beatriz reafirma a centralidade das brincadeiras em sua rotina: *"Eu e meus amigos só gostamos de brincar lá por baixo..."*, indicando que, apesar das limitações, os vínculos de amizade operam como espaço de expressão e construção de sentido em suas vivências.

Já Júlia, que atualmente reside em outro bairro da cidade, estabelece uma comparação entre contextos: *"É mais legal que aqui na Vila"*, mas também reafirma seu vínculo afetivo com a comunidade de origem ao dizer: *"Quase todo mundo da minha família mora aqui. Gosto de andar com meus primos. Até hoje nós anda junto [na Vila]"*. Essa dualidade em sua fala revela que, mesmo diante de deslocamentos físicos e mudanças de rotina, o pertencimento à Vila continua operando como referência afetiva e identitária em sua vida, um exemplo claro da função simbólica e afetiva do território e das relações sociais na constituição da identidade (Capucci; Silva, 2018).

Laura (15), por sua vez, sintetiza de forma clara essa ambivalência da vivência na Vila ao afirmar: *"É um pouco legal, mas um pouco chato, porque, por morar distante, perdemos muitas oportunidades da cidade"*. Ao comentar sobre o que gosta de fazer, diz: *"Eu brinco, eu jogo bola, que é uma coisa que eu gosto muito. E o que eu não gosto é não ter, tipo, um lugar específico pra gente poder ficar, tipo, uma praça ou alguma coisa do tipo"*. Seu relato explicita que o isolamento vivenciado pelos habitantes da comunidade está

longe de ser só uma barreira geográfica, considerando a distância física entre a comunidade e a cidade de aproximadamente 17 quilômetros. Trata-se de um processo simbólico de exclusão, que compromete diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao limitar as oportunidades de apropriação cultural, de circulação e de contato com múltiplas experiências. Martins, Abrantes e Facci (2020) afirmam que, para o desenvolvimento da consciência e do pensamento por conceitos, é necessário que o sujeito se relacione com experiências sistematizadas e com práticas sociais ampliadas, algo que é continuamente negado a muitos adolescentes em contextos periféricos como o da Vila Princesa.

Nesse âmbito, a ausência de espaços adequados para convivência e lazer surge, de forma recorrente, como uma privação significativa nas falas dos participantes. O desejo por praças, parques e campos de futebol é expresso com clareza e espontaneidade, revelando a importância desses espaços na construção de uma vida comunitária mais ativa e significativa. Beatriz afirma: *"Se eu fosse mudar, eu mudaria... Queria que tivesse parque, clube..."*, Júlia complementa: *"Eu me mudei porque aqui não tem uma praça para nós brincar, não tem um banho [praia no rio] para nós ir..."*, Laura ressalta: *"Falta água, praça pras crianças brincarem com... com eletrônicos de fazer exercícios"*, enquanto Camila destaca: *"Gostaria que tivesse uma praça, um campo de futebol para as meninas."*

Esses relatos demonstram que a escassez de espaços públicos adequados afeta diretamente a possibilidade de uma vivência coletiva mais rica, autônoma e participativa. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender esses espaços como potenciais mediadores do desenvolvimento. Para Vigotski (2000), o meio social não atua de forma direta sobre o sujeito, mas é mediado por signos e instrumentos culturais. Assim, quando os adolescentes têm acesso limitado a espaços de encontro, criação e troca, perdem-se oportunidades fundamentais de mediação simbólica e apropriação cultural, o que, por sua vez, compromete

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, indispensáveis para a ampliação dos horizontes culturais, coletivos e individuais (Martins; Abrantes; Facci, 2020).

As tensões sobre o uso dos poucos espaços disponíveis, como as ruas, também emergem em suas respostas. Camila relata: *"Ficam falando que nossa mãe deixa nós ficar na rua"* Júlia acrescenta: *"Nós não pode mais ficar no meio da rua que o pessoal começa a lengar com nós [chamar nossa atenção]"*. Essas falas revelam o conflito entre o desejo por autonomia e os limites impostos por normas sociais e olhares externos que restringem a presença dos adolescentes nesses espaços. Essa percepção, portanto, coexiste com a identificação da falta de locais de convívio adequados a esses jovens, que emerge como um fator limitante para o desenvolvimento social e a expressão juvenil na comunidade.

Segundo Liberali e Fuga (2018), as *peregrinações* vividas em contextos de precariedade, quando não encontram meios simbólicos de elaboração, tendem a cristalizar sentidos de impotência e esvaziamento de perspectivas de futuro. Isso é visível, por exemplo, quando Camila descreve sua rotina: *"Quando não tem nada pra fazer, eu fico mexendo no meu celular... aí eu vou pra escola, estudo e volto de novo pra casa"*. A monotonia expressa em sua fala denuncia não apenas a repetição de tarefas, mas a ausência de experiências mobilizadoras que promovam reorganizações internas. Essa sensação de monotonia e repetição também se manifesta nas falas de outros participantes como um sentimento de tédio ou vazio ao descreverem seu cotidiano.

No que diz respeito às demandas estruturais, aspectos como o fornecimento regular de água, a pavimentação das ruas, a melhoria do transporte público e o acesso facilitado a instituições públicas foram recorrentes nas falas dos participantes. A escola, em particular, é apontada como um desafio: atualmente, há apenas uma unidade escolar na Vila, construída a partir da mobilização

dos próprios moradores, que atende somente ao ensino fundamental I. Tal limitação impõe barreiras significativas ao acesso à educação formal, restringindo a continuidade da trajetória educacional dos adolescentes no próprio território.

Beatriz sintetiza esse cenário ao afirmar: *“Se fosse pra mim mudar em Porto Velho, eu mudaria o ônibus. Porque eles são pagos para os alunos ir estudar, eles têm que pagar pra poder ir à escola”*, explicitando a inversão lógica de um sistema que deveria facilitar, e não onerar, o acesso à escola. Ao denunciar essa realidade, a adolescente revela uma consciência incipiente sobre os entraves estruturais que impedem a universalização do direito à educação. Nesse ponto, a Psicologia Histórico-Cultural contribui para compreendermos que a apropriação de conceitos e o desenvolvimento da consciência crítica exigem não apenas vontade individual, mas condições sociais objetivas que viabilizem essa apropriação (Vigotski, 2001; Duarte, 2013).

DESEJOS DE TRANSFORMAÇÃO PARA O COLETIVO

Em um horizonte de transformação, os jovens da Vila Princesa não se limitam a desejar mudanças individuais, mas demonstram um olhar ampliado sobre as condições que afetam suas famílias e a comunidade como um todo. Suas falas evidenciam um senso de coletividade e uma consciência, ainda que em construção, das estruturas sociais que moldam suas experiências. Beatriz afirma: *“Queria que tivesse parque, clube... e trabalho, pro pessoal trabalhar”*. Júlia complementa: *“Eu queria um trabalho pros meus pais, pro meu pai trabalhar e pros meus tios. Tem uma falta de trabalho. Tipo meu tio, tá sem trabalho aqui e tá fazendo algumas diárias lá na Unir [Universidade Federal de Rondônia]. Ele sai a pé daqui até lá na Unir”*. Camila também expressa preocupação com a realidade enfrentada pelas famílias e afirma que, se fosse prefeita, *“ajudaria as família com*

benefício e cesta básica”, referindo-se ao auxílio temporário oferecido pela prefeitura após o fechamento do lixão.

Essas manifestações revelam *perejivanie* atravessadas por sentimentos de responsabilidade compartilhada e percepção crítica das condições de vida que as cercam. As experiências vividas por esses adolescentes mobilizam afetos e pensamentos sobre desigualdade, trabalho e justiça social. Como destaca Veresov (2016), *perejivanie* é a unidade analítica que expressa a relação singular do sujeito com sua situação social e pode atuar como propulsora de transformações subjetivas quando mediada culturalmente. Aqui, observamos adolescentes que já elaboram sentidos para a precariedade estrutural que os cerca, revelando um processo de consciência social em constituição, possível agente e força volitiva de transformação da realidade.

Ademais, essas manifestações dialogam com um contexto mais amplo de vulnerabilidade social vivenciado pela comunidade, cuja história está fortemente marcada por processos migratórios e por trajetórias de trabalho precário. Nesse sentido, tomou-se conhecimento, por meio de suas narrativas, de que a maioria das famílias da Vila é oriunda do interior do Amazonas, de cidades como Lábrea e Humaitá, e migrou para Porto Velho motivada pela possibilidade de trabalho no antigo lixão, localizado na própria comunidade. A partir desse deslocamento, constituiu-se um território à margem da cidade, tanto geograficamente, a cerca de 17 km do centro urbano, quanto simbolicamente, como espaço historicamente negligenciado pelo poder público.

Com o recente fechamento do lixão, a principal fonte de sustento de muitas famílias foi perdida, sem que houvesse, em contrapartida, políticas públicas estruturantes que garantissem alternativas dignas de trabalho, o que acentuou ainda mais a vulnerabilidade local. O impacto dessa ruptura foi agravado pela localização periférica da Vila, que dificulta o acesso à cidade, ao transporte

público eficiente e à busca por oportunidades de trabalho em outras regiões. Para os adolescentes, esses efeitos se fazem sentir diretamente, por meio da insegurança em relação ao futuro, ao bem-estar de suas famílias e da percepção crescente da ausência do Estado em suas vidas cotidianas.

Como forma de medida temporária, a Prefeitura de Porto Velho ofereceu um auxílio financeiro de mil reais por família, durante um ano (Portal SGC, 2023). No entanto, esse benefício mostrou-se insuficiente para suprir as lacunas deixadas, sobretudo por não considerar as particularidades dos arranjos familiares, nos quais, frequentemente, havia mais de um catador por domicílio. Com o encerramento do auxílio, sem qualquer política de transição ou reinserção produtiva, a maioria das famílias depende de subempregos e bicos ocasionais em locais próximos, como sítios e a própria Universidade Federal de Rondônia, que possui um *campus* próximo à Vila, evidenciando o aprofundamento da precarização das condições de trabalho.

Esse contexto, portanto, evidencia o descumprimento de diretrizes previstas na Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010), a qual estabelece, entre seus princípios, a promoção da inclusão socioeconômica dos catadores de materiais recicláveis. Em especial, o art. 19 da referida lei determina que o processo de desativação dos lixões deve ser acompanhado por ações articuladas que assegurem alternativas dignas de trabalho e geração de renda para os trabalhadores diretamente impactados. Com o término desse benefício, a ausência de políticas públicas efetivas deixou as famílias em uma situação de abandono e negligência, sem alternativas viáveis para se requalificarem ou se realocarem.

Esse processo de desestruturação, contudo, não se restringe à escala local, mas se insere em um panorama mais amplo de negligência institucional e desigualdade histórica. De acordo com dados recentes do Instituto Trata Brasil (2024), Porto Velho ocupa as últimas

posições no *ranking* nacional de saneamento básico. Tal realidade é sintomática de um projeto histórico de exclusão, enraizado desde o período da Ditadura Militar, quando a Amazônia passou a ser intensamente explorada sob a lógica da “Operação Amazônia”.

Desde então, populações tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhos, vêm sendo sistematicamente afetadas por políticas desenvolvimentistas que, sob o pretexto do progresso, impõem perdas ambientais, culturais e sociais irreversíveis. A esse respeito, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) sintetiza com clareza esse mecanismo perverso de distribuição dos danos sociais e ambientais:

O mecanismo pelo qual sociedades desiguais, de ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. [...] uma lógica que faz com que todos os efeitos nocivos do desenvolvimento recaiam sempre sobre as populações mais vulneráveis (RBJA, 2022, p. 2).

Nesse contexto, torna-se evidente o paradoxo entre a retórica do desenvolvimento e a realidade da privação de direitos. No caso específico da Vila Princesa, a ausência de um plano público de transição após a desativação do lixão agravou as desigualdades já existentes, comprometendo o direito à subsistência de famílias inteiras. A omissão do Estado não apenas fragilizou as condições materiais da comunidade, como também aprofundou o afastamento simbólico e estrutural dos serviços essenciais, como transporte, saúde, educação e oportunidades de trabalho. Esse quadro de marginalização e isolamento social, portanto, atinge diretamente os processos formativos dos adolescentes, ao limitar suas possibilidades concretas de participação social, elaboração de projetos de vida e desenvolvimento da consciência de si.

Sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural, esse cenário revela os entraves impostos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente durante a adolescência, fase em que o sujeito é convocado a reorganizar suas relações com o mundo social. Como destaca Vigotski (2001), o pensamento por conceitos não emerge espontaneamente, mas é resultado da internalização de experiências culturais mediadas, que possibilitam ao sujeito compreender a realidade de forma mais crítica. Essa apropriação, no entanto, só é possível quando o sujeito tem acesso a práticas sociais significativas, como a escola, a participação comunitária, o trabalho digno ou a expressão cultural, capazes de lhe fornecer instrumentos simbólicos para ressignificar suas experiências.

Nesse sentido, as falas dos adolescentes da Vila Princesa, ainda que atravessadas por privações materiais, revelam não apenas resistência, mas movimento. Quando expressam o desejo de estudar, de trabalhar, de transformar as condições em que vivem, estão apontando para a presença de *perejivanie* formadoras, que são vivências afetivo-cognitivas que reorganizam a relação do sujeito com o seu contexto. Como afirma Elkonin (1960), essa capacidade de projetar novas possibilidades de ser no mundo está diretamente vinculada à inserção do jovem em atividades socialmente significativas em seu contexto. Quando essas atividades são interrompidas ou pouco acessadas, como ocorre diante da exclusão estrutural vivenciada pela Vila, a construção da identidade e da consciência se fragiliza, restringindo o campo de possibilidades subjetivas e causando o esvaziamento simbólico de suas possibilidades de ação no mundo e de reconhecimento enquanto sujeito/agente social em sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este estudo, compreender as vicissitudes que atravessam a constituição da consciência de si de adolescentes moradores da comunidade Vila Princesa, em Porto Velho (RO), a partir de suas histórias de vida, experiências cotidianas e relação com o território amazônico. Os dados analisados evidenciam que os processos de subjetivação não ocorrem de maneira abstrata ou descolada da realidade material, mas se constroem nas tramas concretas do cotidiano, atravessadas por desigualdades, vínculos afetivos e mediações simbólicas estabelecidas nas relações sociais.

A consciência de si, nesse contexto, revela-se como um processo em constante reconstrução, marcado por tensões entre pertencimento e exclusão, visibilidade e apagamento. A relação entre sujeito e território, central na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, mostrou-se especialmente relevante no contexto amazônico, em que, historicamente, os sujeitos que vivem e constroem esse território têm sido invisibilizados por narrativas externas e hegemônicas. Nesta conjuntura, ao contrário de abordagens que reduzem a Amazônia a um mero bioma, cenário a ser preservado ou explorado, reafirma-se aqui a necessidade de reconhecê-la como território vivo, complexo e produtor de subjetividades (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009; Silva, 2020).

A Vila Princesa, com suas memórias, afetos e contradições, expressa esse enraizamento existencial na Amazônia e exige ser compreendida em sua densidade histórica, social e simbólica. Romper com os discursos homogeneizantes e coloniais que deslegitimam modos de vida tradicionais e periféricos é condição fundamental para reconhecer que outras formas de existência e de construção de conhecimento também são legítimas e produtoras de cultura, consciência e história.

Esse cenário não pode ser compreendido sem considerar o contexto macroestrutural que sustenta tais experiências. O avanço de projetos desenvolvimentistas, impulsionados por interesses externos e globalizantes, tem reiteradamente subordinado as populações locais a uma lógica de exploração e expropriação. Como apontam Costa, Barros e Silva (2020), a Amazônia tem sido o palco de uma racionalidade perversa de crescimento econômico, cujo custo recai, sobretudo, sobre corpos racializados, periféricos e sistematicamente excluídos. Nesse cenário, os adolescentes da Vila crescem sob a tensão entre o que são e o que as condições existenciais postas lhes permitem ser.

Para a formação científica, em especial no campo da Psicologia, estudos como este reafirmam a urgência de uma atuação comprometida com os sujeitos de territórios e alteridades historicamente silenciados. É necessário investir em pesquisas que articulem identidade, território, juventude e subjetividade no contexto amazônico, contribuindo para desconstruir paradigmas universalizantes e ampliar os horizontes epistemológicos da área. Só assim será possível consolidar uma ciência crítica, ética e implicada, que reconheça nas margens não apenas lugares de ausência, mas de produção simbólica e potência vital. Afinal, como os próprios adolescentes demonstraram, mesmo em contextos de vulnerabilidade e exclusão, a periferia pulsa, cria, resiste – e deseja futuro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%B5es_70_225. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 148, p. 3, 3 ago. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. "Ser ou não ser": a *perejivanie* do ator nos estudos de L. S. Vigotski. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 351-362, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>. Acesso em: 28 abr. 2025.

COSTA, L. H. M.; BARROS, S. G. de; SILVA, F. R. da. Justiça ambiental e interseccionalidade: contribuições para pensar os conflitos na Amazônia brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4912>. Acesso em: 16 maio 2025.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>. Acesso em: 20 mar. 2025.

EL'KONIN, Daniil B. A psychological study in an experimental class. **Soviet Education**, v. 3, n. 7, p. 3-10, 1960/1961.. Acesso em: 16 mar. 2025.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012. Acesso em: 16 abr. 2025.

LEONTIEV, Aleksei. Nikoláievitch. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>. Acesso em: 16 maio 2025.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

OLABUÉNAGA, J. I. R. La entrevista. *In*: OLABUÉNAGA, J. I. R. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

PINO, A. As marcas do humano: as concepções de sujeito e de desenvolvimento na psicologia de L.S. Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 373-380, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300013>. Acesso em: 15 maio 2025.

PORTAL SGC. Porto Velho inicia processo de fechamento gradual do lixão nesta sexta-feira. **Portal SGC**, Porto Velho, 01 set. 2023. Disponível em: <https://sgc.com.br/noticia/6/398131>. Acesso em: 16 maio 2025.

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL. **Declaração de princípios da RBJA**. [S.l.]: RBJA, 2022. Disponível em: <https://rbja.org/wp-content/uploads/2022/12/Declaracao-de-Principios-da-RBJA.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, Cândida; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, e35751, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e35751>. Acesso em: 22 abr. 2025.

STETSENKO, Anna. Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, n. 1, p. 70-88, 2005.

STETSENKO, Anna. **The Transformative Mind**. Canbrige: Cambridge University Press, 2017.

VERESOV, Nicolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 129-148, 2016. Acesso em: 22 abr. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. *Em*: **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madri: Machado Livros, 2018a. v. 4, p. 47-116.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El problema de la edad. *Em*: **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid, ES: A. Machado Libros, 2018b. p. 251-273.

VIGOTSKI, Lev Semonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**. Tomo IV. Madrid: A. Machado Libros S.A., 2014. (Publicado originalmente em 1984).

SOBRE O ORGANIZADOR E AS ORGANIZADORAS

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

Psicanalista. Professor Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR. Doutor em Psicologia pela PUC-RS. Vice-líder do Centro de Estudo e Pesquisa da Subjetividade na Amazônia. Membro do GT – Psicanálise, Política e Clínica (ANPEPP), membro do Fórum Porto-Rio e da EPFCL-Brasil/IF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995879357865451>

E-mail: pereira.halanderson@gmail.com

Luanna Freitas Johnson

Psicóloga. Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR. Doutora em Educação. Líder do Centro de Pesquisa em formação da Pessoa (CEPEFOP). Membro do GT – Psicologia e Políticas Educacionais (ANPEPP). Associada da ABRAPEE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959>

E-mail: luannajohnson@unir.br

Liliana Piedade de Oliveira

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com interesse em identidade racial, experiências escolares e desigualdades sociais no contexto educacional. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Acre (UFAC), com ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas, possui experiência em pesquisa sobre racismo e saúde mental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9346503134469368>

E-mail: oliveiraliliana@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Amanda Thomaz Giffoni da Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5429541152919353>

E-mail: amandatgspsicologia4@gmail.com

Ana Caroline da Silva Lopes

Acadêmica de Psicologia na Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923895241775360>

E-mail: carolopes.tavares1@gmail.com

Ana Letícia Prestes Souza

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429621444973545>

E-mail: leticiaprestescontato@gmail.com

Ana Paula Ferreira de Sousa

Mestranda do Profei da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1279075074376431>

Email: anapaula.ferreirasousa.unirt5@gmail.com

André Souza Rabello

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), desenvolvendo pesquisa sobre a análise dos fatores de risco para a saúde de adolescentes em Porto Velho (RO) – revelações da Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares, no ciclo 2024-2025.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8386554014555146>

Email: andresrabello15@gmail.com

Anna Carolina Augusto Pereira

Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0136793740092476>

E-mail: annac.gusto@gmail.com

Anna Liz Vieira da Silva

Discente do Curso de Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do grupo de pesquisa Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (CEPEFOP) e do Laboratório de Relações Interpessoais e Saúde (LARIS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0831004130248709>

E-mail: annaliz3101@gmail.com

Ari Miguel Teixeira Ott

Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal de Rondônia. Possui doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2002), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB, 1982) e graduação em Medicina pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1978). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia médica e indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: Rondônia, políticas públicas, saúde indígena e desenvolvimento sustentável.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6344056419837518>

E-mail: ariott@unir.br

Ariane Gonçalves de Moura

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cujo trabalho de pesquisa busca identificar estratégias de intervenção para a atuação do psicólogo escolar nos estados amazônicos do Norte brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6789226276911860>

E-mail: arianegmoura@hotmail.com

Bárbara Letícia D. de Azevêdo Peres

Graduanda do 8º período de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7259812376046352>

E-mail: peres.barbara.dantas@gmail.com

Bruna Alessandra Araújo Souza

Acadêmica do 7º período do curso de Psicologia do Centro Universitário UniSapiens.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3933243719740878>

E-mail: brunalessandraef@gmail.com

Bruna Aparecida Mendes Barros

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde/Equidade (Ministério da Saúde/SGETS/UNIR), ciclo 2024-2026, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à promoção da equidade em saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8072548970022590>

E-mail: brnabarros2@gmail.com

Bruno de Oliveira Figueiredo

Professor na UNIR - Campus de Ariquemes (CARQ-ARQ). Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2886566668999583>

E-mail: bruno.oliveira@unir.br

Bruno Ribeiro Silva

Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro-pesquisador do Centro de Pesquisa e Ativismo de Rondônia sobre Tecnologia, Estado e Sociobiodiversidade (C-PARTES) e do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE-UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8556597903094958>

E-mail: outrobrunoribeiro@gmail.com

Camila Costa de Lima

Graduanda do 8º período de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753747929719401>

E-mail: camilacostalima280@gmail.com

Catarina Bravo Lêmos

Acadêmica do 7º período do curso de Psicologia do Centro Universitário UniSapiens.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9913676542224259>

E-mail: catarinabravo9497@gmail.com

Cecília Ritse de Almeida Silva

Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8931950497014691>

E-mail: ceciliaritse.unir@gmail.com

Dayane Garcez Lopes Silva

Graduanda do 8º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062305144961391>

E-mail: daygarcez@hotmail.com

Débora Ferreira da Silva Feitosa

Doutora em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Professora da Rede Municipal de Porto Velho (RO). Integrante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE/UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6193083792839875>

E-mail: deborasf@gmail.com

Diélenny Silva Carlos

Mestranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Sapiens) e graduada em

Pedagogia (Faculdade Porto Velho). Professora da Rede Municipal de Porto Velho (RO). Integra o Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE/UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2299409510631241>

E-mail: dielenny.educa@gmail.com

Eliana Parente Carvalho

Acadêmica de Psicologia de Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3760926097114290>

E-mail: elianaparente@gmail.com

Erika Oliveira Chaquian

Analista em Psicologia do Ministério Público do Estado de Rondônia. Doutoranda em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça pela Universidade Federal de Rondônia (DHJUS/UNIR). Mestre em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (DHJUS/UNIR, 2024). Atuou como psicóloga no sistema prisional de Rondônia pela SEJUS (2002-2013), no sistema socioeducativo no meio fechado (2013-2015) e no meio aberto pela Prefeitura de Porto Velho (2008-2010).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4980350255779011>

E-mail: erika.chaquian@gmail.com

Fabiana Ramos Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), turma 2023. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847687464403307>

E-mail: fabianaramissilva@gmail.com

Flávia Daniele Nunes Feitosa da Silva

Acadêmica de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0607945449867197>

E-mail: flaviadanielen.fs@gmail.com

Francisco Joaquim Martins de Sousa

Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduado em Psicologia pela Faculdade Católica de Rondônia (FCR), pós-graduado em Neuropsicologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em Psicanálise Clínica pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP) e em Psicologia Hospitalar e da Saúde pela Faculdade Iguaçu.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3145072934188522>

E-mail: psicologo.joaquimmartins@gmail.com

Gabriela Araújo Sales

Acadêmica do 8º período do curso de Psicologia do Centro Universitário UniSapiens.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7649602696971286>

E-mail: gabrielaaraujoosales@gmail.com

Geovanna Rita Freire Matos

Discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9524322670157791>

E-mail: geovannaritafr@gmail.com

Giovanna Isabele Lobato Campos

Graduanda do 8º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5280028644702387>

E-mail: giovanna.ilc@hotmail.com

Gisele Akemi Kimura Iguchi

Psicóloga e gestalt-terapeuta, graduada pela Universidade Federal de Rondônia (2024) e formada pelo Instituto Gestalt-Paraná (2025). Atuou em projetos de pesquisa (PIBIC) e extensão (PIBEC). Atualmente trabalha na área clínica, em atendimentos *online* e presenciais, e participa de formação continuada em luto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0835482242133407>

Email: giakemi3@gmail.com

Halanderson Raymisson da Silva Pereira

Psicanalista. Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Psicologia pela PUC-RS. Vice-líder do Centro de Estudo e Pesquisa da Subjetividade na Amazônia. Membro do GT - Psicanálise, Política e Clínica (ANPEPP), membro do Fórum Porto-Rio e da EPFCL-Brasil/IF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995879357865451>

E-mail: pereira.halanderson@gmail.com

Heloanna Vitória dos Santos Pontes

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde/Equidade (Ministério da Saúde/SGETS/UNIR), ciclo 2024-2026, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à promoção da equidade em saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1916148418697388>

Email: heloannavitoria1@gmail.com

I'reena Takiná Rossi da Cruz

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista PIBIC/FAPERO (2024-2025), desenvolve estudos voltados à população amazônica, com ênfase nas relações entre território, identidade cultural e processos de subjetivação no contexto das vivências locais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3484165393152435>

E-mail: takinaireena@gmail.com

Jessi Silva Lima

Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3767820359045076>

E-mail: jessi.s.lima.19@gmail.com

Júlia Carvalho Cavalcante

Acadêmica de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2146961179187259>

E-mail: julia.carvalhocavalcante@gmail.com

Júlia Fávaro Brasil

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7905750680765175>

E-mail: juliafavarobrasil@gmail.com

Karem Dato da Silva Pinto

Psicanalista. Psicóloga, especialista em Saúde da Família (REMUS-UNIR) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI-UNIR), na linha de Saúde e Processos Psicossociais. Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4974276057396463>

E-mail: karem.dato@gmail.com

Leandro Aparecido Fonseca Missiatto

Doutor em Psicologia Clínica (Unisinos). Mestre em Psicologia (UNIR). Analista Processual em Psicologia no Tribunal de Justiça de Rondônia (TIRO). Docente no Mestrado Acadêmico em Psicologia da UNIR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9236046616211702>

E-mail: leandro.missiatto@unir.br

Lílian Caroline Urnau

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, 2013). Mestre (2008) e graduada (2006) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da graduação e pós-graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4208197367997444>

E-mail: lilian.urnau@unir.br

Lua Clara Melo Fernandes

Psicóloga, especialista em Saúde da Família (REMUS-UNIR) e pesquisadora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI-UNIR), na linha de Saúde e Processos Psicossociais. Em 2024, atuou como docente no Centro Universitário UniSapiens e foi professora-supervisora do Estágio Básico em Psicologia Social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1916368728314014>

E-mail: luaclaramelo@gmail.com

Luanna Freitas Johnson

Psicóloga. Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR. Doutora em Educação. Líder do Centro de Pesquisa em formação da Pessoa (CEPEFOP). Membro do GT – Psicologia e Políticas Educacionais (ANPEPP). Associada da ABRAPEE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959>

E-mail: luannajohnson@unir.br

Lucas Emanuel Costa de Souza Florêncio

Psicólogo pelo Centro Universitário São Lucas (Afya). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente no Centro Universitário Aparício Carvalho (FIMCA). Membro do Centro de Estudo e Pesquisa da Subjetividade na Amazônia (CEPSAM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3934670860381220>

E-mail: emanuelucas.costa@gmail.com

Maria Raquel Vieira do Carmo

Graduanda do 8º período de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6257399650008183>

E-mail: raquelvieira.unir@gmail.com

Mariana Souza Meireles

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9507487649570902>

E-mail: marianameirelespsico@gmail.com

Marli Lúcia Tonato Zibetti

Doutora e mestra em Psicologia Escolar (PSA/USP). Professora aposentada do Departamento de Psicologia (DEPSI/UNIR), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3426541207229658>

E-mail: marlizibetti@unir.br

Matheus Mendes dos Santos Lipinski

Psicólogo formado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2024) e pós-graduado em Terapia Analítica-Comportamental (2025), com experiência em projetos de pesquisa (PIBIC), extensão (PIBEC) e monitoria. Atua na clínica nas modalidades *online* e presencial e também atuou como Psicólogo voluntário na Unidade de Terapia Intensiva (AMI), oferecendo acolhimento a pacientes e familiares.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4269750724592679>

Email: matheuslipinski.mm@gmail.com

Nádia Correa Mantoanelli

Graduanda do 8º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4483924414713844>

E-mail: nadiamantoanelliacademico@gmail.com

Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 1997), mestre pela Universidade de São Paulo (USP, 2000) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2016). Professora do Departamento de Psicologia da UNIR. Atua na área de Psicologia Clínica e do Desenvolvimento

Humano. Desenvolve pesquisas em processos psicossociais em saúde, com foco em psicoterapia on-line, formação e tecnologias na promoção da saúde

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4991480050491125>

E-mail: neffretier@unir.br

Paula Alexandre Lopes

Psicóloga e Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2735788890772841>

Email: paulaalopes@outlook.com

Paulo Rogério Morais

Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e orientador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (DEPSI-UNIR; PPGPSI-UNIR)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2735788890772841>

Email: paulo.morais@unir.br

Ruan Pablo de Oliveira Dias

Acadêmico do 7º período do curso de Psicologia do Centro Universitário UniSapiens.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0355552278775380>

E-mail: ruandias912@gmail.com

Samuel Matos do Nascimento

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde/Equidade (Ministério da Saúde/SGETS/UNIR), ciclo 2024-2026, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à promoção da equidade em saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2196449030983639>

E-mail: smdn1338@gmail.com

Solange Struwka

Professora nos cursos de graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE-UNIR).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2381242802808088>

E-mail: solange.struwka@unir.br

Sonia Mari Shima Barroco

Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP/SP), doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), mestrado e especialização em Educação (UEM/PR). Foi professora do Programa Professor Visitante Nacional Sênior na Amazônia (Capes), no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/RO), onde é professora permanente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910185283511592>

E-mail: contato@soniashima.com.br

Tatiana Maria Silveira Amorim

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsistas PIBIC/FAPERO (2024-2025).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6623756414202468>

E-mail: tatimariapvh@gmail.com

Tauana Cristina Santana

Graduada em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-graduada em Psicologia Escolar e Educacional. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1885863486307502>

E-mail: tauana.rondonia@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescência 112, 226, 315, 330, 369, 371, 372, 388, 392
alfabetização 59, 64, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267
Amazônia 16, 51, 79, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 97, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 107, 113, 114, 117, 154, 163, 175, 176, 177, 178
Atividade de Estudo 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297
autoconsciência 169, 368, 369, 370, 371, 373, 374

C

capacidade de escrita 12, 278, 279, 282, 284, 292, 294
cisnormatividade 334, 339
clínica-escola 123, 125, 126, 127, 130, 135, 138, 139, 144, 149
comunidades do campo 46, 47, 49, 50, 51, 59, 60, 61, 62
consciência social 368, 369, 370, 371, 372, 374, 378, 385
Covid-19 11, 26, 27, 32, 34, 41, 53, 136, 146, 149, 167, 168, 171, 172,
175, 180, 182, 183, 186
crianças com TEA 12, 18, 259, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 271
crianças ribeirinhas 10, 87, 101
crise climática 10, 42, 88

D

desastres 17, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84
desigualdade estrutural 21, 22, 29, 32, 40, 41
desigualdade racial 239
direito à educação 12, 53, 157, 260, 277, 278, 279, 280, 281,
295, 384
direitos da Natureza 11, 153, 158, 160, 166
direitos da vida 11, 152, 153, 158, 159, 162
discriminação 12, 218, 220, 221, 222, 223, 228, 229, 230, 231, 232,
235, 241, 246, 248, 251, 252, 254, 256, 268, 340

E

ecocentrismo 11, 152, 154, 155, 156, 157, 162
educação 17, 18, 21, 22, 23, 29, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 46, 50,
51, 52, 53
Educação Antirracista 239, 243, 250
Educação do Campo 46, 47, 50, 53, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 66
emergências globais 16, 17, 21, 22, 154
escrevivência 202, 203, 204, 205, 211, 212, 213, 214, 215
escuta 60, 73, 88, 92, 93, 95, 96, 101, 102, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128
escuta clínica 123, 127, 133, 188, 194
escuta psicológica 121, 122, 124, 126, 131, 132, 182
espaços não formais 18, 299, 300, 301, 309, 310
estágio básico 10, 92, 121, 122, 131, 188, 190, 191, 403
ética do cuidado 124, 153, 154, 159, 163

F

Formação Humana 21, 42

I

identidade coletiva 46, 49, 52, 59, 60, 303, 309
identidade territorial 59, 60, 66, 173
inclusão 18, 29, 41, 81, 166, 226, 232, 233, 234, 251, 258, 259, 260,
261, 262, 265, 266, 267, 270, 271, 272
Intervenção Psicossocial 88, 89, 95, 101

L

luta pela terra 9, 45, 47, 48, 51, 55, 63, 69
luto indígena 180, 181

M

masculinidades negras 202, 203, 205, 207, 210, 213, 216
medicalização 220, 234, 319, 349, 350, 353, 361, 362, 363, 364
medidas de segurança 11, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198

memória histórica 61, 107, 109, 111, 112, 115, 116, 117

Mocambo 107, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117

O

orientação à queixa escolar 300, 306, 311

P

perejivanie 368, 369, 372, 379, 383, 385, 388, 391

peçoas trans 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 345, 346, 347

políticas públicas 18, 21, 27, 29, 30, 40, 47, 54, 56, 57, 64, 84, 90, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 114, 170, 175, 196, 198, 219, 223, 230, 234, 235, 236, 241, 245, 259, 265

políticas públicas intersectoriais 13, 102, 313, 314, 315, 316, 320, 322, 326

população LGBTQIAPN+ 12, 18, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 228, 230, 334

populações indígenas 11, 51, 168, 171, 172, 178

Pós-Graduação em Psicologia 15, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 34, 154, 202, 203, 216, 237, 394, 396, 401, 402, 403, 405, 406

Processo Transexualizador 332, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347

psicoestimulantes 13, 18, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365

Psicologia 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30

Psicologia Antirracista 12, 18, 239, 243, 244, 246, 250, 254, 255, 256

Psicologia Escolar 16, 18, 41, 133, 219, 223, 225, 228, 229, 230, 232, 234, 236, 239, 243, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254

Psicologia Escolar Crítica 239, 240, 243, 247, 249, 250, 254, 255, 256

Psicologia Histórico-Cultural (PHC) 18, 368, 369

Psicologia Social 10, 63, 65, 72, 87, 88, 91, 92, 107, 109, 116, 118, 179, 224, 237, 394, 403, 406

Psicologia Social Crítica 88, 91, 92, 107, 109, 116

Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica 10, 17, 134, 135, 139, 146, 147, 148, 149, 150

R

racismo estrutural 202, 203, 205, 213, 215, 245, 247, 249, 250, 253

Rondônia 16, 17, 18, 27, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

S

saúde mental 17, 18, 26, 34, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 83, 85, 122, 129, 131, 132, 136, 137, 146, 147, 148, 149, 167, 168, 171, 175, 176, 178, 179, 182, 188, 189

saúde mental estudantil 350

saúde mental indígena 11, 168, 171, 175, 176, 178, 179

saúde mental infantojuvenil 315, 316, 327

Serviço de Psicologia Aplicada 121, 122, 126, 131, 135, 136, 138, 145, 146

sistema socioeducativo 314, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 399

SUS 13, 18, 35, 72, 81, 324, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 342, 343, 344, 345, 346, 347

T

território amazônico 18, 105, 370, 373, 374, 375, 389

V

Vila Princesa 368, 370, 374, 376, 377, 379, 380, 382, 384, 387, 388, 389

vínculo emocional comunitário 376, 377

WWW.PIMENTACULTURAL.com

PSICOLOGIA, EMERGÊNCIAS GLOBAIS E DIREITOS HUMANOS

reflexões
e práticas
no território
amazônico

